Der Verein von Lehrern an bayer. Studienanstalten hat die Unterzeichneten mit der Gründung einer **Zeitschrift für das bayer. Gymnasialschulwesen** beauftragt, welche unter dem Titel:

Blätter für das bayer. Gymnasialschulwesen

vorerst in zwanglosen Heften erscheinen soll.

Zweck derselben ist die Förderung des bayer. Gymnasialschulwesens in seinem ganzen Umfange, nach seiner wissenschaftlichen, pädagogischen und didaktischen Seite, sowie die Wahrung der Interessen des einschlägigen Lehrerstandes.

Dieser Zweck soll erreicht werden durch Veröffentlichung von wissenschaftlichen Forschungen kürzeren Umfanges, durch Aufsätze über Gymnasialpädagogik, über Methode und Disciplin, durch Mittheilung von Erfahrungen auf den verschiedenen Gebieten des Unterrichtes und der Erziehung, durch Recensionen von Büchern und Lehrmitteln, die sich auf den Gymnasialunterricht beziehen, durch Bekanntgabe von instructiven Prüfungsaufgaben und Exercitien, Dispositionen, Themen zu deutschen Aufsätzen u. d. gl. Ausserdem soll die Zeitschrift durch kurze Auszüge aus anderen einschlägigen Organen, sowie aus den bayer. Schul-Programmen auf alles vom angegebenen Standpunkte aus Interessante aufmerksam machen, statistische Nachrichten, sowie passende Curiosa aus dem Schulleben mittheilen. 1. 2

Die „Blätter für das bayer. Gymnasialschulwesen“ wollen in diesem auf die angegebene Weise begrenzten Rahmen kein anderes philologisches oder pädagogisches Organ ersetzen, sondern eine Lücke ausfüllen, in so ferne sie die vielfach ge-

wünschte Gelegenheit bieten, die speciellen Interessen der bayerischen Gymnasien in einer Ausdehnung zu vertreten, wie dies in den bestehenden Zeitschriften nicht möglich ist.

Indem sich die Unterzeichneten vertrauensvoll mit der Bitte zunächst an die Mitglieder des Vereins, dann unter nochmaliger Einladung zum Beitritt auch an die übrigen Lehrer der bayer. Gymnasien, endlich an alle Freunde des Gymnasialschulwesens wenden, ihr Unternehmen durch gefällige Einsendung von Beiträgen der obengenannten Art zu unterstützen, erklären sie sich ermächtigt, vorläufig ein Honorar von **10 fl.** per Bogen in Aussicht zu stellen.

Die Sendungen und Briefe aus Oberbayern, Niederbayern, der Oberpfalz und Schwaben wolle man nach **München** schicken die aus den drei Franken und der Pfalz nach **Ansbach.**

Ausserhalb Bayern Wohnende wollen nach ihrem Belieben die Adresse wählen.

Alle Aufsätze erhalten die Unterschrift der Verfasser; wenn anderes gewünscht wird, wolle man sich mit der Redaction verständigen.

Allen Freunden des Unternehmens ihre Sache dringend ans Herz legend und um möglichste Beschleunigung der Antworten bittend

Hochachtungsvollst

Im October 1864.

die vom Vereine erwählten Redacteure:

Prof. **Wolfg. Bauer,**
in **München,** Graben $6/_2$.

Prof. Dr. **Gottfr. Friedlein,**
in **Ansbach.**

Druck von J. Gotteswinter in München.

Blätter

für das

Bayerische Gymnasialschulwesen,

redigirt von

W. Bauer & Dr. G. Friedlein.

Erster Band.

Bamberg, 1865.
Verlag der Buchner'schen Buchhandlung.

Inhalts-Verzeichniss.

a) Abhandlungen.

b) Anzeigen und Recensionen.

Blätter
für das
Bayerische Gymnasialschulwesen,

redigirt von
W. Bauer & Dr. G. Friedlein.

Erster Band.

No. 1. Ausgegeben den 1ten Dezember. 1864.

Die einzelnen Nummern erscheinen in Zwischenräumen von 3—6 Wochen. 10 Nummern à 2 Bogen bilden einen Band. Preis des Bandes 8 fl. Bestellungen nehmen alle Buchhandlungen an. — Mitglieder des Vereins von Lehrern an bayer. Studienanstalten erhalten, wenn sie bei der Verlagsbuchhandlung abonniren (Buchner, Bamberg), den Band um den halben Preis durch ihre Buchhandlungen zugesendet. — Einrückungsgebühr für die gespaltene Zeile 4 kr.

Vorwort der Redaction.

In einer Zeit, die in allen Schichten der Gesellschaft auf die Association hinweist und daraus die unbestrittensten Vortheile zieht, erging auch an die Lehrer der bayer. Studienanstalten der *Ruf* nach einer engeren Verbindung zur gemeinsamen Verfolgung gemeinsamer Zwecke. Die hohe Wichtigkeit des Gymnasiums, an dem der beste und einst einflussreichste Theil der jungen Generation die bildsamsten Jahre der Jugend verlebt, wird häufig von Unverständigen oder Uebelwollenden verkannt, und manche hemmende zum Theil im Zeitgeist liegende Einflüsse haben sich geltend gemacht. Das immer mehr sich aufdrängende Gefühl, dass dagegen vereinte Kraft noth thue, hat endlich im vorigen Jahre zur Gründung eines Vereines von Lehrern an bayerischen Studienanstalten geführt und bei der ersten allgemeinen Versammlung zu dem Beschluss, dass ein eigenes Organ zum Zwecke der Förderung des bayerischen Gymnasialschulwesens in seinem ganzen Umfange nach seiner wissenschaftlichen, pädagogischen und didaktischen Seite,

sowie zur Wahrung der Interessen des einschlägigen Lehrerstandes ins Leben gerufen und unterhalten werden solle.

Wie in allen Zweigen des staatlichen Lebens, so hat auch auf dem Gebiete der Schule und speciell der Gelehrtenschule das Verlangen nach Reform sich Geltung verschafft und von Seite der leitenden Behörde die verdiente Beachtung gefunden. Diesem Streben, die bayerischen Gymnasien mit der Zeit und ihren Anforderungen in Einklang zu bringen, verdankt die revidirte Ordnung vom Jahre 1854, verdankt die ganze, nicht geringe Summe von Erläuterungen und Abänderungen derselben ihre Entstehung. Was ist natürlicher, als dass angesichts dieser Rührigkeit auf dem Gebiete der Schulgesetzgebung in den Herzen derer, die nach Stellung und Beruf zunächst davon betroffen sind, das Verlangen geweckt wurde, sich auch nach ihren Erfahrungen über die wahren Zwecke und Bedürfnisse der Gelehrten-Mittelschulen auszusprechen und zu versuchen, ob nicht auch sie zum Weiterbau derselben etwas beizutragen vermöchten. Will jemand daran erinnern, dass dem Lehrerstande Gelegenheit genug zu solchen Beiträgen gegeben worden sei und weiter werde gegeben werden in den Berichten und Gutachten, die von demselben abverlangt werden, so ist dagegen anzuführen, dass dabei ein doppelter Mangel besteht und der Natur der Sache nach bestehen muss, nämlich der Mangel der Allseitigkeit und der Oeffentlichkeit. Dass ohne diese beiden Faktoren in unserer Zeit nichts Dauerndes zu Stande zu bringen ist, mag läugnen, wer gegen die thatsächlichen Verhältnisse Auge und Ohr verschliesst. Wollten die Lehrer auch noch länger schweigen, sie könnten es nicht weiter, nachdem auch die Tagespresse die Fragen der Schule vor ihr Forum zieht und dabei fast nur in Ausübung einer einseitigen Kritik, wie sie das Produkt der Halbwisserei ist.

Da es nun leicht ersichtlich ist, dass die vorhandenen philologischen und pädagogischen Zeitschriften, abgesehen davon, dass sie grossentheils nicht in den Kreisen gelesen werden, in denen die Angelegenheiten des bayerischen Schulwesens besprochen werden sollen, unmöglich die speciell bayerischen Angelegenheiten in der für die Sache wünschenswerthen Ausdehnung und Fortdauer

vertreten können, so war die Herstellung eines eigenen Organs unumgänglich, worin, ohne die wissenschaftliche Seite des Gymnasialschulwesens auszuschliessen — für die jedoch, da es keine speciell bayerische Wissenschaft gibt, kein neues Organ zu beschaffen war — die Ansichten und Erfahrungen der Lehrer von und in ihrem Berufe in geziemender Weise offen und nach bestem Wissen dargelegt werden.

Darnach sollen die „Blätter für das bayerische Gymnasialschulwesen" die Erfahrungen des Einzelnen zum Gemeingut des ganzen Lehrerstandes machen, sollen die Licht- und Schattenseiten bestehender Ordnungen in besonnener und maassvoller Weise erörtern, auf das Gute, wo es sich findet, aufmerksam machen, vor Abwegen warnen und dadurch den wohlwollenden Intentionen unserer Staatsregierung entgegenkommen. Sie sollen ein richtiges Verständniss von der Bestimmung des Gymnasiums, von der verantwortungsvollen Pflicht der Lehrer, aber auch von ihren berechtigten Ansprüchen rege erhalten. Sie sollen den materialistischen Anschauungen gegenüber eintreten für den unvergänglichen Werth der humanistischen Studien, die dem Edlen den Sieg über das Gemeine erringen helfen.

Dabei sollen sie dem Lehrerstande auch nützlich sein durch Recensionen von Büchern und Lehrmitteln, die sich auf den Gymnasialunterricht beziehen, durch Bekanntgabe von instruktiven Prüfungsaufgaben und Exercitien, Dispositionen, Themen zu deutschen Aufsätzen u. dgl., sowie durch Auszüge aus anderen einschlägigen Organen und Mittheilung statistischer Nachrichten und passender Curiosa aus dem Schulleben.

Endlich sollen sie dem wissenschaftlichen Streben der bayerischen Gymnasiallehrer nach Möglichkeit dienen, insbesondere einerseits den Verfassern der Programme eine Gelegenheit sein, das Resultat ihrer Leistungen in gedrängter Kürze bekannt zu geben und Nachträge zu liefern, die sie für nöthig oder erwünscht halten, andererseits Besprechungen der Programme durch andere aufnehmen, die allen persönlichen Absichten ferne die Sache und ihre Richtigkeit allein im Auge haben.

Die Unterzeichneten, vom Vereine zu Redacteuren dieser Blätter gewählt, treten, ihrer Pflicht nachkommend, nunmehr mit denselben in die Oeffentlichkeit, nicht ohne das lebhafteste Gefühl von der Schwierigkeit des Unternehmens, aber bereit, alle Mühen desselben auf sich zu nehmen, um der Sache zu dienen, der ihr Leben überhaupt gewidmet ist. Möge es uns gelingen, den Absichten des Vereins zu entsprechen, die Theilnahme aller Amtsgenossen zu gewinnen und mit ihnen im Amte der Erziehung und der Unterweisung in den edelsten Wissenschaften Gott, unserem König und unserem Vaterlande treu zu dienen. Das walte Gott!

München und Ansbach im November 1864.

Bauer. **Friedlein.**

Rede bei der Eröffnung des Schuljahres 1864/65.

Von Schulrath Dr. **Elsperger.***)

— — — Soll ich, wie in den früheren Jahren, den diessjährigen Eröffnungsakt mit einigen Worten einleiten, so möchte ich an denselben Spruch anknüpfen, mit dem ich vor zwei Monaten von den jüngsten Abiturienten Abschied nehmen wollte: Der Weg des Lebens geht für den Klugen aufwärts, damit er meide die Hölle unterwärts. Lasst uns diesen aufwärts gehenden Weg des Klugen etwas betrachten und die Stationen in's Auge fassen, an denen er uns vorbeiführt. Streben nach Erkenntniss heisst die eine, Bildung und Veredlung unseres Herzens die andere, Leben in Gott die dritte. Lasst mich über jede derselben einige wenige Worte sagen.

Das Streben nach Erkenntniss, nach Wissen habe ich zuerst genannt. Spräche ich zu jungen Männern, die auf der Universität die wissenschaftliche Weihe empfangen sollen, so würde ich von dem Genusse zu Euch reden, den die Wissenschaften gewähren, und von der Pflicht, die dem Jünger

*) An der Studienanstalt in Ansbach ist mit dem Eröffnungsakt des Schuljahres eine Ansprache des Rectors an die Schüler verbunden, die natürlich nur für diese berechnet ist. Die diessjährige wird hier einem Wunsche der Redaction gemäss dem Druck überlassen. Der Anfang ist weggeblieben, weil er sich nur auf persönliche Verhältnisse bezog.

derselben obliegt, sich dem Einflusse des Irrthums, des Vorurtheils, der Unwissenheit zu entziehen. Aber ich habe Knaben und Jünglinge vor mir, die noch in der Periode der Vorbereitung stehen, denen sich die Hallen der Wissenschaft noch nicht aufschliessen können. Jedoch wie von der Zweckmässigkeit der Voranstalten, welche zu irgend einem Werke getroffen werden, gar oft das Gelingen desselben abhängt, so ist auch für die wissenschaftliche Ausbildung es von grosser Wichtigkeit, ob das Gymnasium der Universität wohl vorbereitete Schüler zuführe oder nicht. Das Gymnasium, das einen bedeutenden Theil der menschlichen Lebenszeit umfasst, zerfällt naturgemäss in zwei Anstalten, die lateinische Schule und das eigentliche Gymnasium, deren Gränze zwar willkürlich und schwankend ist, aber der Gegensatz zwischen beiden ist doch nicht zu verkennen. Der Knabe in der lateinischen Schule soll l e r n e n, lernen was ihm seine Lehrer aufgeben, was einsichtsvolle Männer als den zweckmässigsten Lehrstoff für dieses Alter erkannt haben. Zum Lernen gehört aber vor allem Fleiss, und Fleiss ist daher das Erste, was wir von Euch, ihr Schüler der lateinischen Schule, fordern müssen. Und wahrlich, unsere Forderung ist keine unbillige, keine übertriebene. Denn der brave, gesunde Knabe, er w i l l auch lernen, ja er freut sich sogar, wenn ihm auch Schweres zugemuthet wird, und Niemand hat die Natur dieses Alters mehr verkannt, als jene Pädagogen, welche demselben damit eine Freude machen wollen, dass sie alles spielend zu lehren versuchten. Und es liegt in der Natur des Knaben, dass er in den Gegenständen, mit denen er sich beschäftigen soll, nicht wählerisch ist. Die seltenen Fälle ausgenommen, wo die Natur Einzelnen schon frühzeitig eine bestimmte Richtung anweist, wird gerade der talentvolle, kräftige Knabe in jedem seinem Alter angemessenen Fache gerne arbeiten, und wenn er gegen eines derselben Abneigung zeigt, so liegt die Schuld fast immer nur an der Einwirkung seiner Eltern oder der Erwachsenen überhaupt, deren Urtheil er sich aneignet. Wo freilich der Knabe zu Hause Stimmen des Bedauerns hört,

die ihn bemitleiden, dass er so viel Mühe und Zeit auf das Lateinische oder Griechische verwenden müsse, da wäre es ein Wunder, wenn er nicht lieber andern Neigungen nachhinge und da reicht als Gegengewicht auch ein anderer sonst mächtiger Impuls nicht aus, auf den auch wir bei Euch rechnen, wenn wir Euch zum Lernen auffordern, die Liebe zum Lehrer. Denn wahrlich, dem Kinde, dem Knaben ächter Art ist es natürlich, den Lehrer zu lieben, ihm Vieles zu Gefallen zu thun und es gibt für einen gutgearteten Schüler dieser Altersstufe keine grössere Strafe, als zu sehen, er habe mit irgend einer Unart seinem Lehrer wehe gethan. Freilich kann auch diese natürliche Neigung, dem Lehrer mit Liebe entgegenzukommen, ausgetrieben werden, theils durch Ungeschick und Fehler der Lehrenden selbst, theils durch den Einfluss roher Gesellen, die vielleicht auch zu Hause nie eine liebevolle Behandlung erfuhren und denen desshalb jede, auch die wohlgemeinteste Einwirkung Erwachsener nur eine lästige Schranke ihres brutalen Gelüstens ist. Und leider wollen welterfahrene Männer die Bemerkung machen, dass wie die strengeren Banden der Autorität sich gelockert, so auch die sanfteren der Liebe sich vielfach gelöst haben und der nur sich anerkennende Eigenwille vielfach an die Stelle freudiger Hingabe an andere getreten sei. Doch hoffen wir, dass es auch hier nicht bloss Ausnahmen gebe, sondern dass das Bessere nur desshalb weniger bemerkt werde, weil es das Naturgemässe ist.

Doch der Knabe wächst allmählich zum Jüngling heran und dann ändert sich auch seine Stellung als Schüler wesentlich. Lernen muss freilich auch der Jüngling; gründet sich ja der geistige Fortschritt wesentlich auf Aneignung eines von aussen gegebenen Stoffes und darum darf selbst der Greis nicht aufhören, zu lernen. Aber neben dem Lernen liegt dem Schüler des Gymnasiums noch eine zweite Aufgabe ob, und lasst es Euch nicht auffallen, wenn ich gerade auf diese Aufgabe so oft zu sprechen komme. Ihr lernt Lateinisch und Griechisch und müsst viele Zeit darauf verwenden. Wo-

zu das? Vom Lateinischen werden Euch schon nach wenig Jahren nur dürftige Ueberreste geblieben, das Griechische Euch ganz entschwunden sein, wozu also lernen *in futuram oblivionem*? Zur blossen Uebung des Denkvermögens und Gedächtnisses? Als ob sich beide Seelenkräfte nicht auch an anderen Lehrgegenständen bilden liessen! Aber die Seelenkräfte sollen nicht bloss geübt, sondern auch veredelt werden. Der Geist des Menschen soll eine Richtung nehmen, dass er das bloss Lukrative, den blossen Sinnengenuss verschmähe und sich darüber erhebe. Der wesentliche Zweck des Unterrichts in den höheren Klassen ist, möchte ich sagen, Geschmacksbildung, Bildung für die Liebe zum Schönen, aber nicht zu jenem weiblichen und weichlichen Schönen, das auf die Dauer nur entnervt, sondern zu jenem männlich Schönem, das vor allem in der gemässigten Kraft besteht. Desswegen werdet ihr mit den Werken bekannt gemacht, die Euch dieses Schöne vergegenwärtigen; desswegen wird Euch das Beispiel von Männern vorgeführt, die ihre Gesinnung adelte und über die Menge erhob. Daher ist der vornehmste Feind des Unterrichts auf dieser Stufe die Gemeinheit, nicht bloss des Betragens, sondern auch der Betrachtungsweise, mag sie sich hinter die Maske der Natürlichkeit verstecken, oder in ihrer ungeschminkten Hässlichkeit, als Enthusiasmus der Niederträchtigkeit, wie sie Döderlein nennt, auftreten. Man kann der Jugend viel verzeihen und von vielen Verirrungen ist ein Rückweg möglich, so sehr es auch ein Frevel ist, wenn der Schüler darauf sündigt, dass er schon den Rückweg wieder finden werde; aber wer sich *con amore* der Gemeinheit ergibt, wem es nur da wohl ist, wo es recht ordinär zugeht, wo kein Wort an irgend ein höheres Gut der Menschheit, sei es Kunst, Wissenschaft, Religion, Sittlichkeit, Vaterland erinnert, wen nicht einmal der Trieb der Ehre und der Ehrliebe treibt, der bleibt sein ganzes Leben hindurch, was er als Schüler zu sein begonnen hat und es kommt nur auf die Umstände an, ob er nicht zu bodenloser Lüderlichkeit herabsinken soll. Leider fehlt es allenthalben in den Schulen

nicht an jungen Leuten dieser Art, aber fast scheint es, dass gerade in den Gymnasien, je mehr man dem Schüler zumuthet, Geschmack an dem über das Gewöhnliche Gehende zu finden, desto mehr der in manchem liegende Kern zur Gemeinheit gezeitigt werde. Darum wende ich mich vor allem an Euch, Schüler der beiden oberen Klassen. Der erste Schritt, dieser Gemeinheit zu entgehen, ist sie zu erkennen, als das, was sie ist. Sie ist nicht Natürlichkeit sondern Verkehrung der edlen Menschennatur, nicht Jugendlichkeit sondern greisenhaftes Philisterthum, nicht Kraft sondern Abgestumpftheit und Mangel an Energie, aber sie imponirt der Jugend durch die Consequenz, mit der sie sich dem Bessern verschliesst. Darum auf die Herzen! Ich bin liberal genug, nicht von Euch allen zu verlangen, für die grossen Schrifsteller des Alterthums, für einen Homer, Plutarch, Demosthenes, Sophokles, Horaz, Tacitus warm zu werden, aber für etwas soll sich Euer Herz erwärmen; nur nicht jenen geistigen Tod, dem alles gleichgültig ist, ausser das, woran auch das Thier Geschmack findet.

Als zweite Station auf dem aufwärts gehenden Wege des Klugen habe ich die Veredlung des Herzens genannt. Nur wenige Worte auch über diese. Es versteht sich von selbst, dass die Erfüllung der sittlichen Pflichten, die dem Menschen überhaupt, die speciell dem Jüngling, dem Sohne, dem Schüler obliegen, auch von Euch gefordert werden muss. Aber jener Drang nach dem Höheren, ohne den ich mir einen rechten Gymnasiasten nicht denken kann, muss auch eine sittliche Wirkung hervorbringen und ihn gegen Unlauterkeit der Gesinnung schützen. Es gibt, und das ist es zunächst, was ich unter Veredlung des Herzens verstehe, einen edlen Stolz, der schon dem Jüngling lehren muss, vieles unter seiner Würde zu finden und zu gemeinen Mitteln, zu gewandten Ausreden, pfiffiger Verstellung, gleissnerischer Höflichkeit, gekünstelter Demuth auch da seine Zuflucht nicht zu nehmen, wo durch solche Künste ein Nachtheil vermieden werden kann. Wahrheit im Wort und Wahrheit im Handeln ist freilich eine Forderung, welche das Christenthum an jeden Menschen richtet:

aber bei denen, die über die Masse sich erheben wollen, kommt zu den christlichen Motiven auch das Gebot der Ehre, auf die Jeder in eben dem Grade Anspruch zu machen aufhört, als er sich der Lüge und Tücke ergibt, und darum gestehe ich Euch, dass ich älteren Schülern nichts schwerer verzeihe und vergesse, als jene Gewandtheit und Verschmitztheit im Lügen, welche die Alten mit Recht als ein besonderes Kennzeichen des Haussklaven ansahen.

Doch was ist alles Fortschreiten in Erkenntniss und Wissen und selbst in der Bildung des Charakters ohne das Dritte, was beiden erst die Weihe gibt, ohne das Leben in Gott! Liebe und Furcht vor dem Herrn, der über dem Irdischen auch in der schönsten Gestalt desselben steht, müssen den Knaben in's Leben einführen, den Jüngling vor den Gefahren dieses Alters schützen, den Mann durch seinen Beruf begleiten und dem Greise einen Ersatz für das Hinsinken der Körperkräfte gewähren. Nur sie lassen die Menschen auch am Grabe noch die Hoffnung aufpflanzen und an das irdische Dasein die Aussicht auf ein ewiges Leben anreihen. Darum kann auch nur der Aufblick zu Gott einem irdischen Geschäft seine höhere Bedeutung verleihen und was an sich selbst nur ein Werk menschlicher Klugheit ist, das weiht das Gebet zu einem Gottesdienst. Darum beginnen wir auch unsere Jahresarbeit nicht ohne unser Herz zu Dem zu erheben, von dem nicht nur das Gedeihen jedes menschlichen Bemühens kommt, sondern in dem auch das viel umgetriebene Menschenherz erst seine Ruhe findet. Möge Er unsere und Euere Arbeit mit seinem Segen begleiten und das Schuljahr, das wir heute anfangen, zu einer geistigen Aussaat für Euch machen.

Fachlehrer für den Unterricht im Deutschen am humanistischen Gymnasium?

Gelegentlich der mehrmaligen Besprechung, welche die letzten Ministerialverfügungen über den arithmetischen Unter-

richt an der lateinischen Schule vor einiger Zeit in der bayerischen Presse gefunden haben, ist in der A. A. Zeitung der Wunsch ausgesprochen worden, es möge künftig an den Gymnasien (gemeint sind da natürlich nur die humanistischen) auch der Unterricht im Deutschen den Classlehrern abgenommen und eigenen Fachlehrern zugewiesen werden. Bei der berichteten publicistischen Thatsache sehen wir nun vorerst von Allem ab, was uns vielleicht weniger zusagen möchte, und constatiren lediglich eine gewiss für jeden Schulmann erfreuliche Erscheinung, die nämlich, dass die öffentliche Meinung bei uns beginnt, auch den Fragen der Schule ihre Aufmerksamkeit zuzuwenden. Wir können das um so rückhaltsloser willkommen heissen, als es eigentlich in keiner Beziehung von besonderem Belange ist, wie sie diess in jedem einzelnen Falle thut. Denn gewiss wird von Artikeln dieser Art, die in Nichtfachzeitschriften erscheinen, kein Billigdenkender verlangen, dass sie gründlich und erschöpfend die betreffenden Fragen erörtern und dadurch ihrer Lösung um ein Bedeutendes näher bringen. Auf der andern Seite aber dürften sogar die Verfasser derselben, wie wir wohl von einem jeden unter ihnen annehmen können, den Werth ihrer Aufsätze nicht in der Gediegenheit des Inhaltes derselben, sondern bloss darin erblicken, dass durch sie eine im grösseren Publikum bestehende Anschauung über irgend eine Materie einen Ausdruck gefunden, sich in der Oeffentlichkeit geltend gemacht hat. Von da aus trifft dann der Anstoss die Kreise der eigentlichen Fachmänner, die weder so öffentlichkeitsscheu, noch so selbstgefällig sind, um sich nicht zur näheren Prüfung solcher Wünsche und Vorschläge und zur motivirten Kundgabe ihrer Beistimmung oder Ablehnung angeregt zu fühlen. Ihre Darlegungen und Ausführungen finden dann in naturgemässem Kreislaufe, wenn auch nur auszugsweise, zu mehrfacher Berichtigung und Aufklärung wieder den Weg in die grössere Oeffentlichkeit zurück, vor deren Forum zum Besten der Schule und des Lebens die Frage gebracht worden war.

In dem eben entwickelten Sinne also begrüssten wir den Ein-

gangs erwähnten Artikel mit aufrichtiger Freude; aber so erwünscht uns die durch denselben gebotene Gelegenheit ist, uns über eine Frage auszusprechen, mit der denn nun einmal das Publikum, wie es scheint, sich zu beschäftigen anfängt, so unangenehm berührte es uns, wie in einer Vorahnung künftigen „schmerzlichen Wehes", dass man überhaupt eine Frage daraus machen will, wer den Unterricht im Deutschen ertheilen soll. Es könnte nun zwar nutzlos scheinen, das Alte, Bisherige noch zu vertheidigen, nachdem der Sieg des Fachlehrersystems auch auf diesem Gebiete nur mehr als eine Frage der Zeit, ja kaum mehr als diese uns angekündigt wird, aber für unsere Ueberzeugungen wollen und müssen wir einstehen, *non spem sed officium secuti*, und vielleicht ist es nicht einmal schon so schlimm.

Wir läugnen also keinen Augenblick, dass der Unterricht im Deutschen vielfacher Verbesserungen bedürftig sei, hoffen und wünschen vielmehr selbst, dass er dieselben im reichlichsten Masse erfahre; aber desshalb scheint uns nicht ein Lehrersystemwechsel angezeigt, eine ohnehin eigentlich rein äusserliche Massregel, sondern innere methodologische Reformen, deren Erörterung einer anderen Gelegenheit oder, was noch besser wäre, einer kundigeren Feder vorbehalten bleiben möge. Für dieses Mal haben wir es bloss mit einer Abwehr zu thun, indem wir erklären, dass wir eine Adoptirung des Fachlehrersystems für den deutschen Unterricht nicht bloss für ungerechtfertigt und nutzlos, sondern sogar für einen directen Missgriff halten würden. Und das nicht, wie wunderlich genug der Verfasser des in Rede stehenden Artikels meint, aus Autoritäts-Eifersucht oder Besorgnissen, überhaupt unsere Autorität in Folge dieser Aenderung einzubüssen. Aus letzterem Motive desswegen nicht, weil wir wenigstens wissen, dass unser Ansehen nicht von der Zahl der durch uns gegebenen Lehrstunden oder der von uns vorgetragenen Fächer abhängt; und den Regungen ersterer müssten wir und könnten wir auch Schweigen gebieten, wo es sich um das Beste unserer Schüler handeln würde. Aber unsere Bedenken gegen die Creirung von Fach-

lehrern im Deutschen kommen gar nicht daher, weil wir durch dieselbe eines der Mittel zum Zwecke, nämlich die Schuldisciplin für gefährdet erachten (dieselbe wäre es nicht einmal), sondern weil wir glauben, dass man mit solchen Wünschen auf eine falsche Richtung hindrängt, die weit entfernt dem Zwecke selbst, gründlicher Vorbildung für Wissenschaft und Leben, irgendwie näher zu bringen als bisher, vielmehr manche Unzukömmlichkeiten ja selbst Gefahren birgt.

Das hinsichtlich der Vertheidigung dieser unserer Ansicht und der Bekämpfung des gegnerischen Vorschlages einzuschlagende Verfahren ist durch die Natur selbst vorgezeichnet. Wir haben nämlich, um obzusiegen, lediglich den Nachweis zu liefern, dass den unbilligen Forderungen, die man an den deutschen Unterricht an Gymnasien in Betreff seiner Erfolge zu stellen pflegt, auch das Fachlehrersystem als solches eben so wenig, ja noch weniger als das Classlehrersystem zu entsprechen vermöchte, dass hingegen all das, was man billiger und vernünftiger Weise in dieser Hinsicht verlangen kann, vom Classlehrersystem vollständig, wir sagen nicht geleistet wird, wohl aber geleistet werden kann.

Unbillige Forderungen? hören wir fragen. Allerdings! und sie sind es, welche die auch auf dem Gebiete des Unterrichtes ohnehin schon so schwierige deutsche Frage noch erst recht verwickelt haben. Oder wer sollte nicht jene fast sprüchwörtlich gewordene Phrase kennen, dass unsere Schüler nach achtjährigen Gymnasialstudien „nicht einmal“ einen ordentlichen deutschen Aufsatz anfertigen können, ein Dictum, dessen wahrhaft classische Naivität bekanntlich bereits Döderlein, doch gewiss einer unserer nicht bloss fachgelehrtesten, sondern auch weltmännischsten Schulmänner, gebührend gewürdigt hat? Eben dieses „nicht einmal“ aber lässt besser als irgend etwas anderes den Standpunkt erkennen, den hier das Publikum einnimmt, das zwar sonst stets so beweglich von den überspannten, von Seite der Gelehrtenschule an die Jugend gestellten Forderungen zu reden weiss,

selbst aber, sobald die „praktischen Interessen“ oder „die Anforderungen der Neuzeit“ in's Spiel kommen, derselben gar nicht genug aufpacken kann; *exempla sunt odiosa!* So ist denn auch diese noch obendrein in Form einer Minimalforderung dem Gymnasium gemachte Zumuthung, es solle seine Zöglinge so herangebildet an Universität oder Geschäftsleben abgeben, dass dieselben sofort im Stande sind, „ordentliche Aufsätze“ zu machen, in der That von der Art, dass die Schule dieselbe unter keinen Umständen zu erfüllen vermag. Denn um im Sinne des stets nach einem absoluten Massstabe messenden nicht schulmännischen Publikums ein guter Stilist zu sein, dazu sind Eigenschaften nothwendig, die der junge Mensch bei seinem Austritte aus dem Gymnasium in dem erforderlichen Grade unmöglich schon besitzen kann, die ihm aber auch die Mittelschule noch nicht zu verleihen vermochte. Vor allem eine gewisse Reife des Charakters; denn zur stilistischen Bewältigung der Vorgänge in und ausser sich muss man feste Stützpunkte in einem erstarkten Selbstbewusstsein, in einer zu einem Abschlusse gekommenen und scharf ausgeprägten Individualität haben. Der Satz: „*le style c'est l'homme*“ gilt auch umgekehrt: erst der volle Mensch ist eines Stiles fähig; bei dem Jünglinge aber ist Alles noch zu sehr im Flusse, im Werden, es fehlt ihm das *robur* zu dem *sibi res non se rebus subjungere.* Ferner dann: um irgend eine, selbst die speciellste Frage aus einer Sphäre des Lebens oder der Wissenschaft gründlich zu behandeln, wird man, abgesehen davon, dass man die jeweilig erforderlichen positiven Kenntnisse besitzen muss, auch noch genöthigt sein, auf Principien zurückzugreifen, höhere Standpunkte einzunehmen, von allgemeinen Grundsätzen sich bei seinen Urtheilen leiten zu lassen. Wie kann aber der Jüngling mit diesen allen schon vertraut sein, wie vermag er ihre Berechtigung überhaupt, ihre Tragweite, ihre Anwendbarkeit auf den vorliegenden Fall richtig zu ermessen? Ihm fehlt ja die allgemeine Welt-, Lebens- und Selbsterfahrung, mittelst welcher er sich da zu orientiren vermöchte, die auch die von

ihm schon erworbenen Kenntnisse erst beleben und ihm zum klaren Bewusstsein bringen würde.

Diesen eben berührten Mängeln nun kann überhaupt die Schule gar nicht abhelfen, und doch sind gerade sie es, die den Elaboraten und aus leicht erklärlichen Gründen noch mehr den mündlichen Vorträgen unserer jungen Leute den Stempel der Unreife aufdrücken. Hier muss vielmehr Alles von dem Weiterschreiten in der allgemeinen Bildung, zu der am Gymnasium ja erst der Grund gelegt wurde, von der naturgemäss eigentlich nun immer rascher vor sich gehenden Fortentwickelung des gesammten intellectuellen und ethischen Lebens erwartet werden. Und die Erfahrung lehrt es denn auch oft genug, dass aus manchem unbeholfenen Neophyten der Wissenschaft oder des Geschäftslebens, wenn er nur einmal in einen regeren Contact mit seiner Berufssphäre getreten ist, es an der eigenen Fortbildung und aber auch an der geeigneten Leitung nicht gefehlt hat, sich ein ganz tüchtiger, sprachgewandter junger Mann entwickeln kann.

Könnte aber auch in dieser Beziehung die Mittelschule noch innerhalb der Grenze, welche gesunde Geistespflege von widerwärtiger Treibhauskultur trennt, mehr thun, als bisher geschehen: über die von der Natur gesetzten Schranken könnte sie doch nicht hinüber, vermöchte doch nicht, aus einem 18—20jährigen Epheben einen gereiften Mann zu machen, und andererseits wäre es desswegen noch immer nicht der Fachlehrer des Deutschen, der in erster Linie dafür aufkommen müsste, sondern doch wieder der „philologische" Ordinarius. Denn nur dieser hat, so lange man nicht zu Gunsten des Fachlehrersystems*) auch noch seine lateinischen und griechischen Lehrstunden in einer Klasse verkrümmelt, naturgemäss so viel nachhaltigen und vielseitigen Einfluss.

*) Es hat den Schreiber dieses komisch berührt, als er wenige Wochen nach dem Eingangs erwähnten Artikel, in welchem gesagt war, dass über die Trefflichkeit des preussischen Unterrichtswesens, in dem das Fachlehrersystem durchgeführt sei, nur eine Stimme sei, dann in demselben Blatte einen Artikel aus Berlin las, der einen wahren Nothschrei enthielt

auf seine Schüler, dass man von ihm etwas Namhaftes hinsichtlich ihrer geistigen Hebung verlangen und auch erwarten kann. Hingegen ist der Lehrer der deutschen Stilistik, wenn er ein Fachlehrer ist, von dem Ordinarius insbesondere, aber auch von seinen übrigen Collegen in einer Weise abhängig, und muss es sein, wie kein anderer Lehrer. Wenn nämlich nicht durch ihre Bemühungen die Schüler auf eine gewisse geistige Stufe gehoben sind, so kann er seine auf dieselbe berechneten stilistischen Uebungen gar nicht vornehmen; man wird ihm ja doch nicht zumuthen können und wollen, dass er in seinen wenigen wöchentlichen Stunden zugleich den Boden erst im Allgemeinen urbar mache und dann noch (um im Bilde zu bleiben) eine specielle Frucht darauf anbaue.

So wäre also hinsichtlich der Beseitigung gerade der grössten Hindernisse, die einer erheblichen allgemeinen Besserung der stilistischen Leistungen im Wege stehen, von einer Creirung von deutschen Fachlehrern, so weit es sich da um das System und nicht um Persönlichkeiten handelt, nichts zu erwarten. Wenn es aber doch Leute gibt, die so sehr darauf dringen, man solle Fachlehrer im Deutschen aufstellen, so kömmt diess daher, weil von denselben Verhältnisse, welche bei anderen Unterrichtsfächern obwalten, irrthümlich auch bei dem Unterricht im Deutschen vorausgesetzt werden. Bei der Mathematik z. B. wird entschieden der durch Fachlehrer ertheilte Unterricht besser und für die Erweiterung der einschlägigen Kenntnisse bei den Schülern fruchtbringender sein, als der durch nicht zünftige Ordinarien ertheilte. Denn es handelt sich da um die Uebermittelung eines ganz concreten abgeschlossenen Fachwissens, die eben am besten wieder durch Fachmänner vorgenommen wird, es sind bestimmte Quanta eines dogmatischen, genau fixirten Lehrstoffes, die nacheinander den Schülern in bestimmten Lehrstunden und

---

über die schlimmen Wirkungen des hochgepriesenen preussischen Gymnasialschulwesens auf die geistige und körperliche Gesundheit der dortigen Jugend und berichtete, dass dort die Behörden angefangen hätten, der Sache ihre Aufmerksamkeit zuzuwenden.

zwar nur in diesen vorgetragen, von ihnen durch einen vom Lehrer beeinflussten Willensakt sofort recipirt werden und in ihrer Gesammtheit die geforderte Summe positiven Fachwissens bilden, aus deren Aneignung und Besitz dann mittelbar auch ein allgemeiner geistiger Gewinn für die Schüler resultirt. Aber der Unterricht im Deutschen hat ein davon durchaus verschiedenes Wesen, dessen Verkennung von Seiten des grösseren Publikums eben bewirkt, dass man da so oft an der unrechten Stelle reformirt haben will. So weit es sich da um Stilistik handelt, ist von einem solchen Hineindociren so gut wie gar nicht die Rede. Denn wenn im Leben selbst irgend eine schriftstellerische Leistung mit Recht als das Product und der Ausdruck der gesammten Individualität ihres Verfassers betrachtet wird, so wird umgekehrt in der Schule, wo die stilistischen Fähigkeiten erst geweckt und entwickelt werden sollen, der betreffende Unterricht in einem gewissen Sinne das Centrum des gesammten Gymnasialunterrichtes bilden müssen. Daher kann er mit den übrigen an der Peripherie befindlichen Fächern nicht deren specialistische, an concrete Stoffe gebundene Thätigkeit theilen, seine Thätigkeit ist eine allgemeine, assimilirende und sie erfordert nicht etwa schöngeistige Literaturschwätzer, aber auch nicht als Schriftsteller Namhafte zu Lehrern, sondern Pädagogen. Nicht besondere Fachkenntnisse also qualificiren einen Mann zum Lehrer im Deutschen, sondern seine pädagogische und didaktische Begabung, hat er diese, so braucht er speciell in der deutschen Literatur und Stilistik nicht im Geringsten mehr Kenntnisse, als sie jeder ohnehin in diesem Fache geprüfte tüchtige Ordinarius hat, ja man wird es ihm vielleicht sogar zu Gute halten, wenn er selbst dieser Ordinarius ist. Und, im Ernste gesprochen, er wird es wirklich sein müssen. Aus den oben entwickelten Verhältnissen des deutschen oder, für unsere Zwecke enger gefasst, des stilistischen Unterrichtes zu den andern Fächern geht, dächten wir, deutlich genug hervor, wie verkehrt es wäre, wenn drinnen im Centrum ein Anderer waltete, als der ist, welcher nun einmal noch als

Ordinarius den grössten Theil der Peripherie beherrscht und beherrschen wird, so lange unsere Schulen noch nicht zu geistigen Mästungsanstalten nach dem Zellensystem entwürdigt sind. Ein solcher unnatürlicher Dualismus würde entweder zu kräfte- und zeitraubenden Störungen und Durchkreuzungen der verschiedensten Art führen, oder, wenn die betreffenden Fachlehrer klüger sind, als das System, welches sie in's Leben rief, in die frühere Einheit sich wieder aufzulösen trachten, was freilich von Seite des Lehrpersonales nie vollkommen bewerkstelligt werden könnte, da eben Zwei nicht Eins sind. Aber das Classlehrersystem ist in unserem Falle nicht etwa bloss negativ und hypothetisch auf dem Gebiete des überhaupt nicht Erreichbaren gegen das Fachlehrersystem im Vortheil, insofern von Seiten des letzteren den nun mehrfach schon besprochenen exorbitanten Forderungen des Publikums vermöge der obwaltenden natürlichen Hindernisse bei der eigenthümlichen Beschaffenheit des stilistischen Unterrichtes noch weniger genügt werden könnte: auch positiv steht die Sache für ersteres günstig. Wir fassen hier ebenfalls nur das stilistische Moment in's Auge, nicht als ob wir Förderung der stilistischen Fähigkeiten der Schüler als einzige Aufgabe des deutschen Unterrichts betrachten, sondern weil vorzugsweise auf diesen Punkt die öffentliche Aufmerksamkeit und das öffentliche Interesse gerichtet ist, und hier vorhandene oder gemuthmasste Mängel die Hauptveranlassungen zu allen jenen Reformrufen und Reformvorschlägen geben. Es ist hier begreiflich vor Allem folgende Frage zu beantworten: wenn es also nicht Aufgabe der gelehrten Mittelschule sein kann, ihre Zöglinge als fertige Stilisten zu entlassen, was muss und kann sie denn in dieser Hinsicht denselben verleihen? Die richtige Antwort ergibt sich aus der strikten Anwendung des Princips des gesammten Gymnasialunterrichtes auf den hier in Rede stehenden Bestandtheil desselben: Gleichwie das Gymnasium schon bei allen seinen anderen Disciplinen, die doch concrete Lehrstoffe zu Substraten haben, noch nicht die Dynamis, sondern vorerst bloss die Hexis bei

seinen Schülern zu erzielen bestrebt ist, so kann es beim stilistischen Unterrichte aus den oben entwickelten Gründen noch weit weniger auf etwas anderes als darauf ausgehen, für dieselben die vorläufige, man möchte sagen embryonische Möglichkeit zu schaffen, dereinst gute Stilisten zu werden, wenn einmal durch das Hinzukommen der realen Elemente, nämlich der allgemeinen und specialwissenschaftlichen oder geschäftlichen Erfahrungen, und den dadurch veranlassten Eintritt der geistigen Reife die hiefür unerlässlichen Vorbedingungen gegeben sind.

Sobald man sich aber einmal dazu überwindet, die Berechtigung der hier geltend gemachten Analogie anzuerkennen, und sich gegen die Erkenntniss nicht verschliesst, dass es zwar wünschenswerther wäre, dass unsere Abiturienten gute Stilisten, als dass sie z. B. tüchtige Philologen wären, dass aber das eine wie das andere zu wünschen gleich verkehrt und utopisch sein würde, dann fällt mit allen darauf bezüglichen Prätensionen zugleich die Nothwendigkeit weg, sich, um das Ausserordentliche, jenseits der Sphäre des Gymnasiums Liegende zu leisten, auch nach ausserordentlichen, dem Principe des Gymnasialunterrichtes zuwiderlaufenden Massnahmen umzuthun. Man wird dann unbefangener prüfen können, ob zur Erreichung der wahren und natürlichen Zwecke des deutschen Unterrichtes an Gymnasien, die mit denen der übrigen Fächer wegen der Fernhaltung alles einseitigen und gegen diese ungleichen Hinaufschraubens homogen sein werden, nicht schon die bisherigen Lehrorgane, versteht sich vorbehaltlich etwaiger methodologischer Reformen, genügen würden. Und in der That, es kann kein Zweifel bestehen, dass die Ertheilung des deutschen Unterrichtes durch die Classlehrer weitaus die besten Garantien für eine befriedigende Lösung der demselben zufallenden propaedeutischen Aufgabe bietet. Einmal schon hinsichtlich ihres, wie wir es bezeichnen wollen, allgemeinen pädagogischen Theiles. Wenn nämlich stilistische Meisterschaft, wie wir gesehen haben, als Vorbedingung auch den höchsten Grad allgemeiner intellectueller und ethischer Reife

voraussetzt, so folgt daraus, dass auch schon bei jenen Phasen der Entwickelung der stilistischen Fähigkeiten, welche in die Zeit der Schulbildung fallen, das Fortschreiten von einer Stufe zur andern von der Erreichung einer entsprechenden höheren Stufe in der gesammten Entwicklung des Geistes- und Gemüthslebens abhängig ist. Diese vermag aber kein Lehrer wirksamer und allseitiger zu fördern, als derjenige, dem für's Erste vermöge seiner 14—16 wöchentlichen Lehrstunden die Bethätigung einer compakten und einheitlichen pädagogischen Wirksamkeit ermöglicht ist, und der zweitens in seinen Lehrfächern, römischer und griechischer Sprache und Literatur und dem hoffentlich bald keinem Ordinarius mehr vorenthaltenen Geschichtsunterricht, hiezu den reichsten und herrlichsten Stoff geboten findet. Und wie genau vermag der Classlehrer seine deutschen Stilübungen dem Stand und den Bedürfnissen seiner Classe, dem Gange des ganzen Unterrichtes anzupassen, wie viele nicht erst in den paar eigentlich deutschen Stunden durchbesprochene zweckmässige und für die Schüler mit wirklichem Erfolge und Gewinn zu bearbeitende Themata bietet ihm die Lectüre der Classiker, wie kann da *ex mediis rebus* gearbeitet werden! „Wie eng gebunden", könnte man, Goethe parodirend, rufen, „*ist*" dagegen da „des Fachlehrers Glück". In Bezug auf *seine*, zwar durch vier Jahre, aber an dem dünnen Faden von zwei bis drei Wochenstunden sich hinziehende pädagogische Thätigkeit könnte er mit dem Ordinarius nicht concurriren, denn ganz äusserlich genommen erreicht die Zahl der Stunden seiner auf Jahre verzettelten und dadurch allein schon abgeschwächten Wirksamkeit erst noch nicht die Stundenzahl der einjährigen concentrirten eines Ordinarius. Ihm liefert aber auch nicht sein eigener übriger Unterricht Stoff und Vorarbeiten zu seinen Uebungen, denn ihn hat die Decentralisation zwar zu isoliren, aber desswegen noch nicht selbstständig zu machen vermocht.

Es wird aber, um auf den zweiten, didaktischen Theil der Aufgabe des deutschen Unterrichts zu sprechen zu kommen,

sobald man also dieselbe darauf beschränkt, in stilistischer Beziehung bloss vorzubereiten, anzubahnen, allseitig die nöthige Prädisposition zu schaffen, das Hauptaugenmerk auf Sprachrichtigkeit im mündlichen und schriftlichen Ausdrucke des Schülers zu richten sein. Sie ist, wenn sie auch ihrem Wesen nach nur in einem *carere culpa* zu bestehen hat, gleichwohl die solide materielle Grundlage alles guten Stils. Bringt es ja doch über diese blosse Correctheit, die noch allen individuellen Colorits, aller positiven Vorzüge entbehrt, am Ende auch im Leben selbst nur ein geringer Bruchtheil aller derjenigen hinüber, die zu einem über die trivialsten Bedürfnisse hinausgehenden schriftlichen oder mündlichen Gedankenausdruck veranlasst sind. Aber sie muss eben desshalb als ein wirkliches Minimum von jedem Gebildeten gefordert werden, sie muss daher auch den humanistischen Unterricht bei allen Zöglingen erzielen und vermag diess auch. Aber das leistet derselbe, und da steckt der Grundirrthum aller jener Ordinarienstürmer und Fachlehrerenthusiasten auf diesem Gebiete, nicht in den etlichen deutschen Stunden allein, vielmehr wirken dazu im Grunde zwar alle Lehrer zusammen, aber der überwiegend grösste Theil dieser Arbeit fällt doch wieder dem philologischen Ordinarius als solchem zu. Und zwar da ebenfalls wieder nicht bloss desshalb, weil er weit mehr Stunden hat als jeder andere, sondern weil hier, wo es sich um Sprachliches handelt, er, dessen Ressort Sprachunterricht, Grammatik ist, nicht etwa nur die Gelegenheit hat, sondern wohl oder übel genöthigt ist, in jeder seiner 14—16 Stunden, möge er da im Uebrigen gerade behandeln, was nur immer, zugleich auch auf die Ausbildung der deutschen Diction seiner Schüler im umfassendsten Sinne unablässig und förderlichst einzuwirken. Freilich wird man sich nicht vorstellen dürfen, dass es bei seinem Unterrichte so zugehe, wie es der (man verzeihe uns den Ausdruck) in Schulsachen kannegiessernde Philister bisweilen sich und Anderen auszumalen liebt, der, man weiss oft schon warum, einen Zahn auf den Philologen hat. Man beruhige sich in dieser Beziehung:

der lateinische und griechische Unterricht am Gymnasium läuft doch nicht so bloss auf ein Abfragen von Vocabeln und Regeln hinaus, vorgenommen an den zu Uebungsbüchern degradirten Autoren, und auf eine Anleitung zur Anfertigung guter Exercitia und Specimina. Wenn ja einer in solcher Weise die Sache treiben würde, so wäre er eben überhaupt kein Gymnasiallehrer und müsste entfernt werden, seine Verkehrtheit oder Pflichtvergessenheit aber fiele gar keinem bestimmten Lehrsystem, sondern nur ihm persönlich zur Last. Sonst aber kann man es kühnlich sagen, dass ein Lehrer um so mehr den Schülern bezüglich ihrer Aneignung von Sicherheit und Gewandtheit im deutschen sowohl schriftlichen wie mündlichen Ausdrucke von Nutzen ist, je eifriger er gerade seine lateinischen und griechischen Stunden gibt. Das ist nun freilich etwas, was die Gegner bei ihren laienhaften und banausischen Vorstellungen vom Unterrichte in den classischen Sprachen auf den ersten Blick paradox finden möchten, gleichwohl aber entspricht es vollständig der Thatsächlickeit. Man bedenke nur die zahllosen, bei der Uebersetzung aus den alten Sprachen sich darbietenden Anlässe, die Schüler über die Synonymik, den Satz- und Periodenbau, den Genius der Muttersprache in eben so ungesuchter als durch die stets nahe liegenden Vergleiche anregender und allgemein bildender Weise zu belehren. Dabei haben diese Uebersetzungen gegen die freien Aufsätze noch einen gar nicht hoch genug anzuschlagenden Vortheil. Bei lezteren nämlich liegt, eben weil sie frei sind, die Gefahr nahe, dass der Schüler einem stilistischen Stillstand anheimfällt, indem er aus Bequemlickeit aus einem Cirkel von einigen Dutzenden von Gemeinplätzen und Redensarten gar nicht mehr herausgeht. Bei der Uebersetzung aber, wo die Aufgabe vorliegt, fremde, in einer fremden Sprache scharf ausgeprägte Gedanken in der Muttersprache, unter möglichst engem Anschluss an das Original zu reproduciren, heisst es bei jeder Phrase: *hic Rhodus, hic salta*; der Schüler kann hier nicht einem gemüthlichen Schlendrian nachhängen, er muss unter der Leitung des Lehrers seinen

ganzen Sprachschatz aufbieten und mustern, um all' den Anforderungen zu genügen. Auch die Gründe der an seinen Leistungen gemachten Ausstellungen vermag er beim Hinblick und Hinweis auf das Original sich hier leicht anzueignen, während ihm die an seinen Aufsätzen vorgenommenen Correcturen stets als etwas Aufoctroyirtes erscheinen werden und überhaupt ein vollständiges Bessermachen von Seiten des Lehrers, wodurch der Schüler bei sprachlichen Aufgaben am meisten lernt, bei freien Aufsätzen gar nicht in der Application an dessen Leistung und zugleich der Bündigkeit geschehen kann, wie hier. Solche höchst nutzbringende Uebungen in deutscher Stilistik aber und zwar in solcher Unablässigkeit anzustellen, ist einfach dem deutschen Fachlehrer nicht möglich, er würde ja darüber selbst zum philologischen Ordinarius werden! Und darauf beschränkt sich noch lange nicht die Förderung der deutschen Stilistik von Seite des Classlehrers. Indem er, wozu ihm jede Stunde Gelegenheit in Fülle gibt, dem Schüler sachliche und sprachliche Erklärungen oder Recapitulationen des bisher Gelesenen abverlangt, veranstaltet er eben so viele Uebungen im freien mündlichen Vortrage und ist auch hier in der Quantität derselben dem Fachlehrer weit überlegen. Es ist überhaupt jede der Interpretation eines Autors gewidmete Stunde die trefflichste, begreiflich noch sehr naturalistische Vorschule der Dialektik, wobei es ganz gleichgiltig ist, ob die jeweiligen Erörterungen grammatischer oder sachlicher Natur sind, wenn nur das von selbst sich ergebende Alternat zwischen beiden nicht absichtlich aufgehoben, sondern gerade durch den Wechsel und das Ineinandergreifen der beiden für lebendige Anregung und Steigerung der Versatilität gesorgt wird. Auch die so schlimm berufenen lateinischen Stilübungen werfen für die deutsche Stilistik den reichsten Gewinn ab. Der Schüler muss ja da nicht bloss die Bedeutungskraft und Bedeutungssphäre der einzelnen lateinischen und deutschen Worte gegeneinander abmessen, allein schon etwas von unschätzbarem Werthe, sondern es wiederholt sich, nur mit dem Wechsel des Standpunktes,

in dieser Beziehung all das, was wir über die Version aus den fremden Sprachen in's Deutsche bemerkt haben. Und endlich, indem der Lehrer irgend einen Abschnitt aus einem Historiker, eine Rede des Cicero oder Lysias oder Demosthenes, längere Stellen aus Homeros und Virgilius u. s. w., nachdem sie im Einzelnen erklärt sind, nun in Bezug auf ihren Gedankengang und ihre Composition mit den Schülern durchgeht, trägt er doch wohl unter Demonstrationen an solchen Mustern mindestens eben so gut eine Theorie der Stilistik vor, als wenn ein Fachlehrer dieselbe noch so gelehrt entwickelt und die Versündigungen gegen dieselbe an den deutschen Arbeiten der Schüler nachweist.

Man sieht, dieser philologische Ordinarius, den man von gewisser Seite für unfähig hält, deutschen Unterricht zu ertheilen, muss schon, um seinen lateinischen und griechischen in der rechten Weise zu ertheilen, all das verstehen, können und thun, wovon so Viele glauben, es sei das nur demjenigen zuzutrauen, der eigens „auf einen Professor des Deutschen studirt habe", und er, den man beargwohnt, er gebe nicht einmal die offiziellen zwei deutschen Wochenstunden, wie es sich gebühre, stehle sie meistens wohl gar dem Deutschen ab, um sie auf sein Latein und Griechisch zu verwenden, — ist davon so weit entfernt, dass er schon in seinen „vielen" *lateinischen* und griechischen Stunden den besten deutschen Unterricht gibt, den man sich nur wünschen kann. Denn das wird aus dem Gesagten doch wohl Jedermann klar sein, dass man, um solchen zu ertheilen, nicht gerade nur Aufsätze über die Annehmlichkeiten des Landlebens, die Schändlichkeit und Schädlichkeit der Faulheit u. s. w. geben und in der Classe recensiren muss. Und was jenen Ultras, welche uns Classlehrern jenseits des Cicero und Buttmann überhaupt nicht viel mehr an Befähigung und Pflichtgefühl zutrauen, zu noch grösserer Beruhigung gereichen muss, das ist die aus unseren Darlegungen weiters noch zu schöpfende Gewissheit, dass wir verrannten Stockphilologen wie durch ein Walten der Nemesis gerade bei dem eifrigsten Tractiren unserer Philo-

logica unvermeidlich zugleich und in gleichem Grade den Zwecken des deutschen Unterrichtes dienen müssen. Denn das können wir dem Schreiber des beregten Zeitungsartikels beiläufig bemerken, dass seine sonst so schön und mit so vieler Courtoisie stilisirte Phrase: „man kann ein recht gründlicher und scharfer Philologe sein, ohne die Gewandtheit zu besitzen, auch den deutschen Unterricht nach den Erfordernissen der Gegenwart zu geben“, dass diese Phrase doch nicht so gut gegen uns Classlehrer zugespitzt ist, als es wohl eigentlich beabsichtigt war. Das geben wir ja selbst zu, dass man ein recht gründlicher etc. sein kann, ohne etc.; der geehrte Verfasser hätte aber da bestimmter sagen müssen: dass ein Lehrer u. s. w. Ob er das nun nicht that, weil der auch ihm am Gymnasium zu Theil gewordene mangelhafte deutsche Unterricht seine stilistische Präcision nicht zur vollen Reife gebracht hat, oder weil er es für gerathener erachtete, bei dem sicheren allgemeinen Ausdrucke zu bleiben, von einem dunklen Gefühle geleitet, dass die Behauptung in dieser bestimmteren Fassung etwas misslich zu beweisen sein dürfte, wer wollte das entscheiden?

Wir könnten uns nun allerdings die Möglichkeit denken, dass man das, was wir von den Leistungen des Ordinarius in seinen lateinischen und griechischen Stunden für das Deutsche gesagt haben, zwar an und für sich gelten lässt und diese Leistungen, sei es nun dankbar, sei es gnädig acceptirt, gleichwohl aber noch einen besonderen deutschen Fachlehrer aufstellen zu müssen glaubt, der eben so recht eigentlich *ex professo* dieses Fach zu treiben hätte. Aber wir glauben, dass die meisten von unseren Widersachern, wenn sie sich nur einmal besser informiren und von ihren übertriebenen Forderungen und schwarzsichtigen Vorurtheilen haben abbringen lassen, diesen Schritt dann gar nicht mehr machen werden, und zwar, je nachdem sie der einen oder anderen der zwei Fraktionen angehören, aus denen sich die gegnerische Partei zusammensetzt, aus den ihrer Richtung entsprechenden Motiven. Denn von denjenigen vorerst, welche

„die praktischen Interessen" im Auge, gegen das bisherige Unterrichtssystem im Deutschen eingenommen sind, wird dann auch wieder die Mehrzahl aus rein verstandesgemässen und praktischen Gründen von einem Lehrersystemwechsel für den deutschen Unterricht Abstand nehmen. Für sie werden Erwägungen und Folgerungen wie die nachstehenden immer etwas Ansprechendes haben: Wenn der Classlehrer sogar da, wo es nicht auf dem Stundenplane vorgezeichnet ist, und somit für ihn keine formelle Verpflichtung besteht, für die Ausbildung der Schüler in ihrer Muttersprache in der manigfachsten und zweckmässigsten Weise fortwährend thätig ist und thätig zu sein am Ende nicht umhin kann, so steht doch zu erwarten, dass er diese seine Thätigkeit, von deren Erspriesslichkeit für's Deutsche er ja ein Bewusstsein haben muss, nicht gerade in den Lehrstunden abbrechen wird, die speciell für den deutschen Unterricht angesetzt sind. Er wird sie vielmehr, dessen darf man sich von seinem Pflichtgefühl und seiner Einsicht doch wohl versehen, theils sachgemäss modificirt, theils, eben weil es ausschliesslich d e u t s c h e Stunden sind, durch die Elemente vervollständigt, die dort noch keine Stelle finden konnten, fortzusetzen den Willen und die Fähigkeit haben, und aus dem gründlichen und scharfen Philologen wird der ebenso gründliche und scharfe Lehrer des Deutschen von selbst hervorgehen. Für allenfallsige Lücken in seinen literarhistorischen Kenntnissen, die aber in Anbetracht der Bedürfnisse der Schule weder so gross noch so schwer ausfüllbar sein dürften, dass er gegen seinen Concurrenten, den Fachlehrer, darum nachstehen müsste, böte dann die durch ihn bewerkstelligte Einheit und Continuität des sprachlichen Unterrichtes mehr als genügenden Ersatz. Und da endlich auch durch Belassung dieses Unterrichtes bei dem Classlehrer eine ergiebige Gelegenheit zur Ueberbürdung der Schüler ferne gehalten wird, wozu der Fachlehrer sich so leicht verleiten liesse, schon indem er einem natürlichen Zuge der Rivalität und des Ehrgeizes folgen würde, und dann, weil er bestrebt wäre, durch Ent-

wicklung einer recht intensiven Rührigkeit die relative Knappheit der ihm zugemessenen Zeit und Wirkungssphäre zu compensiren: so wäre für die mehr den nüchternen Erwägungen Zugänglichen, von denen wir oben sprachen, kein zwingender Grund vorhanden, neben dem Ordinarius noch einen Fachlehrer fürs Deutsche zu bestellen*).

Aber es ist noch eine andere Fraction da, welche etwa der der Gefühlspolitiker im staatlichen Leben entspricht und welche von einer gewiss höchst anerkennenswerthen Liebe und Begeisterung für unsere Muttersprache und die vaterländische Literatur erfüllt und aus einer mehr oder weniger berechtigten Entrüstung über das Missverhältniss zwischen ihren Anforderungen und den vorliegenden Leistungen ebenfalls darauf dringt, zum Fachlehrersystem zu greifen, weil denn doch mit diesen Classlehrern hier nichts zu machen sei. Auch von diesen dürfte ein guter Theil durch diese Blätter zu unseren Gunsten umgestimmt worden sein. Nicht als ob wir uns einbildeten, mit so schlagenden Gründen und solcher Beredsamkeit unsere Sache geführt zu haben, dass die Wirkung eine geradezu unwiderstehliche sein müsste. Aber die blosse Thatsache, dass einer der philologischen Ordinarien dafür in die Schranken tritt, dass man diesen den Unterricht im Deutschen lasse, dass er diess thut mit dem Bewusstsein, dabei im Sinne seiner Fachgenossen zu sprechen, und ungeachtet dessen, dass Bequemlichkeitsliebe und eine vielleicht verzeihliche Selbstsucht uns rathen würden, mindestens nichts dagegen zu thun, wenn uns ein erheblicher und mühevoller Theil unserer wahrlich nicht mit Gold aufgewogenen Thätigkeit abgenommen werden soll: diese Thatsache kann nicht verfehlen, auf jenen Theil unserer Gegner Eindruck zu machen. Dieselbe beweist ihnen ja besser als die schönsten Declamationen, dass jene

*) Ein Freund meinte (und wenn er es auch im Scherze gesagt hat, so hat die Sache doch ihre ernste, wohl zu beherzigende Seite), das solle man schon desshalb nicht thun, um nicht die Einseitigkeit der philologischen Ordinarien, über die man bereits jetzt so klage, noch grösser zu machen.

Philologen bei aller ihrer „Gründlichkeit und Schärfe“ doch auch noch ein Herz für ihre Muttersprache haben, und dass sie, um sich den Unterricht in derselben zu erhalten, selbst zu einem Kampfe bereit sind, über dessen Uneigennützigkeit hinsichtlich seiner Motive, wenigstens von ihrer Seite, ein Zweifel nicht bestehen kann. Wo aber jene eine solche, man kann wohl sagen, Begeisterung und Aufopferungsfähigkeit für die ihnen theure Sache bei einem in dieser Hinsicht bisher verkannten Stande vorfinden, da werden sie auch nicht mehr daran denken, ob mehrfacher Gebrechen, die der deutsche Unterricht unstreitig noch hat, denselben desshalb gleich dem ganzen Stande zu entziehen, sie werden vielmehr von nun an mit uns vereint darauf bedacht sein, wie diesen Gebrechen auf dem Boden des Classlehrersystems abzuhelfen wäre. Und diese Regeneration wird noch um so besser von Statten gehen, wenn auch jene für unser System gewonnenen Praktiker sich an derselben betheiligen, zurückgekommen von ihren verfrühten Forderungen und nun in die Discussion ein gesundes realistisches Element hereinbringend.

Nur eine hoffentlich wenn auch vielleicht nicht kleine so doch hier noch nicht den Ausschlag gebende Schaar wird auch jetzt noch abseits stehen, die derjenigen, welche mit einem *gewissen* Fanatismus sich gegen objectiv gehaltene Deductionen so gut wie gegen ethische Erwägungen verschliessen, denen überhaupt, um es rund herauszusagen, die deutsche Frage (wir reden von der in der Schule) nicht eine Herzensangelegenheit zu sein, sondern als Sturmbock gegen die classischen Studien dienen zu sollen scheint. Von ihnen können wir kaum hoffen, dass sie je von der Verkehrtheit ihrer Bestrebungen überzeugt werden; dass sie aber widerlegt werden möchten, das würden wir nicht einmal wünschen. Diess könnte ja nur durch die Thatsächlichkeit geschehen, mit andern Worten, auf Kosten einer oder mehrerer Generationen unserer Jugend, die denn doch kein *corpus vile* für Experimente ist. Denn setzen wir den Fall, jener Fachparticularismus würde gerade an diesem vitalen Punkte des Gymnasialorganismus sich durch-

setzen, so würde das bedenkliche Erscheinungen zur Folge haben. Pädagogisch und didaktisch tüchtige Männer würden grösstentheils entweder Anstand nehmen, solche deutsche Fachlehrerstellen sich übertragen zu lassen, oder würden im Falle ihrer Annahme wenig Gnade vor den Augen ihrer Auftraggeber finden. Ersteres, weil sie sich entweder mit ihrer schon früher charakterisirten schiefen und abhängigen Stellung gegenüber ihrem Ordinarius beziehungsweise der Gruppe von Lehrern, in die dann muthmasslich der Ordinarius zerfällt, oder mit den Ueberschwänglichkeiten und Unmöglichkeiten des Programmes nicht befreunden könnten, letzteres, weil sie bald den Drang in sich fühlen würden, aus einer oder allen diesen Unzukömmlichkeiten hinaus- und auf gesundere Zustände zurückzukommen. Wo aber die Tüchtigen versagen oder entfernt werden, da stellen sich gar bald die Charlatane ein. Die lassen es nun zwar an grossen Versprechungen nicht fehlen und schlagen damit die unbeholfene Ehrlichkeit leicht aus dem Felde, ja sie bringen es wohl gar zu Schaustellungen ihrer Leistungen, die nur leider jenen Städten und Dörfern des Potemkin auf den Steppen Russlands allzusehr gleichen, aber wenn auch erst nach geraumer Zeit werden sie dann doch in ihrer Impotenz auch von den Befangensten erkannt. Zu spät wird man dann gewahr, dass es die Altäre der Nephelai und nicht die des Apollon und Hermes waren, an denen man so manches Jahr unsere Jugend in gutem Glauben hatte opfern lassen. Vor dieser verspäteten Reue zu bewahren und rechtzeitig noch zu warnen vor dem unberechtigten und verhängnissvollen radicalen Umsturz da, wo der Mittel und Möglichkeiten zu friedlichen Reformen noch so viele, so unverbrauchte sind, das war der Zweck dieses Aufsatzes; möge der Erfolg nicht der Qualität desselben sondern dem Ernste und der Lauterkeit des Strebens entsprechen, von dem wir bei dessen Abfassung geleitet waren.

München. **P. La Roche.**

Deutsche Aufgaben.

I.

Nil sine magno vita labore dedit mortalibus. Hor. Sat. I, 9, 59.

Ein oft ausgesprochener Gedanke. Epicharm: *τῶν πόνων πωλοῦσιν ἡμῖν πάντα τἀγάθ' οἱ θεοί.* Hesiod: *τῆς δ' ἀρετῆς ἱδρῶτα θεοὶ προπάροιθεν ἔθηκαν.* Aehnliche Sätze kehren öfters wieder, sei es als Klage über das mühselige Loos der Sterblichen, oder mit Hinweis auf die weise Absicht der Gottheit, wie bei Virgil Landb. I, 121: *Pater ipse colendi haud facilem esse viam voluit — curis acuens mortalia corda.* Wir fassen in letzterem Sinne unser Thema also:

Das Heilsame der Anstrengung für die Bedürfnisse des Lebens. Sie ist heilsam

I. in Beziehung auf uns selbst.

1. für unsern Körper — Uebung erhält die Kraft.

2. für unsere Seele.

a. für den Geist — die Noth macht erfinderisch.

b. für den Willen — Kampf stählt den Muth.

c. für das Herz — Fröhlichkeit bei der Arbeit, Freude über das Errungene, Ruhe süss nach der Arbeit.

Dagegen Müssiggang ist aller Laster Anfang.

II. in Beziehung auf unser Verhältniss zu andern Menschen.

1. geselliges Zusammenwirken.

2. Wettstreit. (Schiller Glocke: „Tausend fleiss'ge Hände regen, helfen sich im muntern Bund, und in feurigem Bewegen werden alle Kräfte kund." Spaziergang: „Sieh, da entbrennen im feurigen Kampf die eifernden Kräfte, Grosses wirket ihr Streit, Grösseres wirket ihr Bund.")

3. sie erzeugt Liebe zu unsern Mitmenschen.

III. in Beziehung auf unser Verhältniss zu Gott.

1. sie erhält uns in dem Gefühl unserer Abhängigkeit von Gott.

2. führt uns dahin, Gott um seinen Segen zu unserer Arbeit zu bitten.

3. bewegt uns zur Dankbarkeit.

II.

Welche Frucht haben wir durch das Studium der alten Geschichte gewonnen?

I. Frucht für den Kopf.

1. Kenntnisse.

a. von selbständigem Werth.

b. werthvoll als Hülfe zum Verständniss der Schriftsteller.

2. Erkenntniss.

a. Gang und Zusammenhang der Geschichte.

b. Gewinn einzelner Wahrheiten, wie dass Extreme in den Verfassungen zum Verderben führen, dass Hochmuth, Genusssucht, Sorglosigkeit für die Völker ebensowenig ungestraft bleiben wie für die Einzelnen.

II. Frucht für das Herz.

1. Menschengeschichte. Erwärmung durch die grossartigen, Warnung durch die abschreckenden Beispiele. Livius: *Hoc illud est praecipue in cognitione rerum salubre ac frugiferum, omnis te exempli documenta in illustri posita monumento intueri: inde tibi tuaeque, reipublicae, quod imitere, capias: inde, foedum inceptu foedum exitu, quod vites.*

2. Gottesgeschichte. Gottvertrauen als Gewinn der Beobachtung der göttlichen Leitung.

(Schluss folgt.)

Zur Statistik der bayerischen Studienanstalten.

In der neueren Zeit hat man angefangen der Statistik grosse Aufmerksamkeit zu schenken, und gewiss mit Recht. Während nämlich die Ergebnisse statistischer Zusammenstellungen von dem tiefsinnigen Denker zu den wichtigsten Aufschlüssen benutzt werden, sind sie zugleich so einleuchtend, dass auch der mässig Begabte, selbst ohne besonders tiefen Einblick in die Verhältnisse, auf welche sich solche Arbeiten beziehen, im Stande ist, die Richtigkeit der betreffenden Schlüsse einzusehen. Man kann zugeben, dass die Statistik bisher wenig absolut Neues gefunden, aber es lässt sich nicht

läugnen, dass sie vieles minder Bekannte in ein helleres Licht gestellt und in zweifelhaften Fällen einen festen Anhaltspunkt für die Entscheidung gegeben hat. Es ist hier nicht der Ort, den Nutzen der Statistik auszuführen, der überdiess wohl von Wenigen bezweifelt wird, und ich möchte nur das Interesse für die Statistik überhaupt benützen, um eine Arbeit zu empfehlen, deren Objekt ziemlich beschränkt ist, und bei deren Veröffentlichung ich die Hoffnung auf freundliche Aufnahme hauptsächlich darauf gründe, dass diejenigen, für welche sie geboten wird, von dem Interesse, welches sie berufsgemäss der Schule widmen, einen kleinen Theil auf gegenwärtigen Beitrag zu ihrer Statistik übertragen werden. Ich glaube, mich in meiner Hoffnung um so weniger zu täuschen, als ich von einem erfahrenen Schulmann aufgemuntert wurde; diese mehr mühsame als schwierige Arbeit zu unternehmen.

Die bayerischen Gymnasien reihen sich nach ihrer Frequenz im Studienjahre 1863/64 in folgender Weise: Nürnberg 441 Schüler (in 11 Klassen), Regensburg 406 (in 11 Klassen, dazu die *aula scholastica* mit 70 Schülern in 2 Klassen), St. Stephan in Augsburg 389 (in 12 Klassen), Metten 377 (in 9 Klassen), Wilhelmsgymnasium in München 367 (in 9 Klassen), Bamberg 343, Würzburg 319 (in 9 Klassen), Bayreuth 296 (in 9 Klassen), Passau 286, Ludwigsgymnasium in München 254 (dazu die Instituts-Schule mit 144 Schülern in 4 Klassen), Speyer mit ebenfalls 254, Maximiliansgymnasium in München 253, Amberg 251, Ansbach 225, Aschaffenburg 211, Freising und Zweibrücken je 208, Landshut 205, Eichstätt 189, Münnerstadt 175, Dillingen 171, Neuburg 159, Straubing 147, St. Anna in Augsburg 141, Scheyern 133 (in 7 Klassen), Hof 129, Erlangen 126, Schweinfurt 125, Kempten 108.

Bei Vergleichung dieser Zahlen wird man im Allgemeinen finden, dass die Frequenz der einzelnen Anstalten um so geringer ist, je grösser ihre Zahl im Verhältniss zur Bevölkerung einer Gegend ist, was sich von vorneherein nicht anders erwarten lässt. Dagegen wird selbstverständlich die

Gesammtzahl aller Studirenden in einer Gegend im Verhältniss zur Bevölkerung um so grösser sein, je mehr Anstalten sich daselbst befinden, weil die in der Nähe gebotene Gelegenheit, besonders an jenen Orten, an welchen sich Gymnasien oder Lateinschulen befinden, manche Aeltern veranlassen wird, ihren Söhnen eine Bildung angedeihen zu lassen, welchen in anderen Fällen aus verschiedenen Gründen diess kaum möglich sein würde. Von grösserem Interesse dürfte die Zusammenstellung der Schülerzahl nach den einzelnen Kreisen Bayerns sein. Die Berücksichtigung der Confession, deren Bezeichnung in den Jahresberichten der Anstalten die Regel bildet, wird, hoffe ich, gebilligt werden.

Im verflossenen Studienjahre haben an 28 vollständigen Gymnasien und einem unvollständigen (Scheyern) 2499 Studirende eine der vier Gymnasialklassen besucht, von welchen 1822 der katholischen, 664 der protestantischen Confession, 13 der mosaischen Religion angehören. Dieselben vertheilen sich nach den einzelnen Kreisen:

	Kath.	Protest.	Israel.	Summa.
I. Oberbayern mit vier vollständigen und einem unvollständigen Gymnasium .	381	49	4	434
II. Niederbayern mit vier vollständigen Gymnasien	342	4	—	346
III. Pfalz mit zwei vollständ. Gymnasien .	85	128	2	215
IV. Oberpfalz und Regensburg mit zwei vollständigen Gymnasien	215	25	1	241
V. Oberfranken mit drei vollst. Gymn. .	125	132	3	260
VI. Mittelfranken mit vier vollst. Gymn.	76	232	3	312
VII. Unterfranken und Aschaffenburg mit vier vollständigen Gymnasien . . .	307	24	—	331
VIII. Schwaben und Neuburg mit fünf vollständigen Gymnasien	291	69	—	360

Es trifft demnach in Oberbayern auf 1790, in Niederbayern auf 1660, in der Pfalz auf 2830, in der Oberpfalz auf 2020, in Oberfranken auf 1990, in Mittelfranken auf 1750, in Unterfranken auf 1820, in Schwaben auf 1600, in ganz Bayern aber auf 1880 Einwohner ein Gymnasiast.

Während sich in Bayern die Anzahl der Katholiken zu

jener der Protestanten wie 16 : 7 verhält,*) ist das der katholischen Gymnasialschüler zu den protestantischen schon nahezu wie 16 : 6 (genauer wie 11 : 4) und während auf ungefähr 1880 Einwohner überhaupt ein Gymnasiast trifft, trifft auf ungefähr 4600 Israeliten ein solcher ihres Glaubens.

Bei der Zusammenstellung der Lateinschüler habe ich die Vorschulen und Realkurse nicht berücksichtigt, weil die Lateinschule im allgemeinen aus vier übereinanderstehenden Kursen besteht. Coordinirte Lateinclassen waren bei St. Stephan in Augsburg in vier Kursen, in Regensburg in zwei, in Metten, Würzburg und am Wilhelmsgymnasium in München in je einem Kurse vorhanden. Ferner muss ich bemerken, dass von isolirten Lateinschulen ausser dem Jahresberichte der k. Institutsschule in München und der Aula scholastica in Regensburg nur 33 Jahresberichte zugänglich waren, während von den vom k. Lycealprofessor V. Seibel**) als Staatsanstalten bezeichneten Lateinschulen in Cham, Gunzenhausen, der protest. Lateinschule in Kitzingen, Kulmbach, Lindau, Miltenberg, Neustadt a. d. Saale, Oettingen, Pappenheim, Roth a. d. S., Sonthofen, Uffenheim, Weiden und Windsbach, sowie mehreren städtischen und Privatanstalten Jahresberichte an das k. Wilhelmsgymnasium nicht versendet wurden. Die durchschnittliche Zahl der Schüler an denjenigen Anstalten, von welchen mir keine Jahresberichte vorliegen, beträgt nach der Angabe des H. L.-P. Seibel für die Studienjahre 1859/60 bis 1863/64: 376.

Es entziffert sich die Anzahl der Lateinschüler, welche ich aus den mir vorliegenden Jahresberichten entnehmen konnte für

	Kath.	Protest.	Griech.	Israel.	Summa
I. Oberbayern bei fünf mit einem Gymnasium verbundenen und 3 isolirten Lateinschulen auf . .	871	106	3	14	994

*) Ich entnehme die zu meinen Rechnungen nothwendigen Zahlen einem Heftchen, das unter dem Titel: „Statistische Angaben über das Königreich Bayern nach den neuesten gesetzlichen Bestimmungen etc., Nürnberg, Verlag von J. L. Lotzbeck, 1865“ erschienen ist.

**) Die revidirte Ordnung der lateinischen Schulen &c. pag. 112 u. ff.

	Kath.	Protest.	Griech.	Israel.	Summa.
II Niederbayern bei vier mit einem Gymnasium verbundenen Lateinschulen	668	1	—	—	669
III. Pfalz bei zwei mit einem Gymnasium verbundenen und 13 isolirten Lateinschulen	348	520	—	41	899
IV. Oberpfalz bei zwei mit einem Gymnasium verbundenen und einer isolirten Lateinschule . .	441	43	—	2	486
V. Oberfranken bei drei mit einem Gymnasium verbundenen und zwei isolirten Lateinschulen .	228	270	—	15	513
VI. Mittelfranken bei vier mit einem Gymnasium verbundenen und sechs isolirten Lateinschulen .	190	476	—	10	676
VII. Unterfranken bei vier mit einem Gymnasium verbundenen und vier isolirten Lateinschulen .	517	91	—	10	618
VIII. Schwaben bei fünf mit einem Gymnasium verbundenen und fünf isolirten Lateinschulen .	569	156	—	3	788

Die sich hieraus ergebende Anzahl von Knaben, welche die Lateinschulen in Bayern besuchten, beträgt 5583. Wenn ich für die Anstalten, von welchen mir Jahresberichte nicht vorliegen, noch die vom Hrn. Lycealprofessor Seibel gegebenen durchschnittlichen Zahlen einsetze, so sind die obigen Zahlen für Niederbayern auf 678, für die Oberpfalz auf 545, für Oberfranken auf 541, für Mittelfranken auf 854, für Unterfranken auf 668, für Schwaben auf 780, für ganz Bayern auf 5949 zu erhöhen. Es trifft dann in Oberbayern auf 780, in Niederbayern auf 850, in der Pfalz auf 680, in der Oberpfalz auf 890, in Oberfranken auf 640, in Unterfranken auf 900, in Schwaben auf 740, in ganz Bayern auf 799 Einwohner ein Lateinschüler.

(Fortsetzung folgt.)

Dr. Fr. Ellendt's Lateinische Grammatik für die unteren und mittleren Klassen. Bearbeitet von Dr. Moritz Seyffert. 6. vermehrte und verbesserte Auflage. Berlin 1864.

Der durch seine stilistischen Bücher rühmlichst bekannte Hr. Prof. Seyffert in Berlin hat im J. 1862 die kleine latein. Grammatik von Dr. Ellendt in neuer Bearbeitung herausgegeben. Der gute Klang des Namens Seyffert liess den Referenten erwarten, dass die latein. Schul-

grammatik ihm manches Gute, sei es im Inhalt oder in der Form der Darstellung, zu danken haben werde. Aber bei der Durchsicht des Buches fanden wir uns sehr getäuscht; denn dasselbe enthielt eine grosse Anzahl von Unrichtigkeiten und Schiefheiten, so dass wir uns versucht fühlten zu glauben, Hr. Seyffert habe bloss seinen Namen hergegeben, und meinten, das Buch werde nach Verdienst der Vergessenheit anheimfallen. Doch *habent sua fata libelli:* diese Grammatik kam uns heuer in neuer Auflage zu Handen. In dieser sind wohl viele Mängel verbessert, aber auch viele stehen geblieben, so dass noch viel zu ändern ist, bis man sagen kann: Diese Schulgrammatik ist nicht besser und nicht schlechter als viele andere solche Bücher. Um unser Urtheil zu bekräftigen, werden wir einen Theil jener Mängel anführen und besprechen. In der Formenlehre beschränken wir uns auf das Nomen. §. 23 steht „*Romanus* Römer". Ich irre kaum, wenn ich annehme, dass Hr. S. selbst in seinen Stilbüchern hievor warnt. §. 24 wird das Genus der Länder und Städte nach alter Tradition noch durch die Bedeutung statt durch die Endung bestimmt. Hr. S. hat ferner in die Formenlehre viele Wörter aufgenommen, die bloss dichterisch sind, z. B. *Hadria* das adriatische Meer (§. 35), *pelagus* (§. 40), *agon* und *canon* (§. 41), *epos* (§. 58), *eos* (§. 59) &. Ist nicht der Schüler damit berechtigt, diese Wörter auch zu gebrauchen? Was aber würde H. S. sagen, wenn ein Schüler *Hadria* statt *sinus Hadriaticus* oder *mare superum*, *pelagus* statt *mare*, *agon* statt *certamen* &. schriebe? — Die Genusregeln sind in Prosa und in Reimen gegeben, stimmen aber häufig unter einander nicht überein. §. 38 heisst es: „Der Voc. Sing. der Wörter auf *us* endigt in der Regel auf *e*. Aber bei den Eigennamen auf *ius* geht er auf *i* aus." Der Schüler muss hienach, wenn er richtig denkt, bilden: *domin-us* Voc. *domin-e*, *Tulli-us* Voc. *Tulli-i*. Die von Hrn. S. beigefügten Beispiele bilden zwar ein Correctiv für die Regel, aber diese selber ist und bleibt falsch. Nach §. 48, c) muss der Schüler schreiben *a sapienti* (von dem Weisen), *in omni animanti*, Abl. *participi*, *diviti*, *veteri* (was sich in den neuen Texten kaum mehr findet). §. 50 wird gelehrt, dass *celer* schnell im Gen. Plur. *um* habe. Der Gen. Pl. von *celer* ist bis jetzt noch nirgends nachgewiesen; er wird also regelmässig (d. h. mit *ium*) zu bilden sein; denn dass *Celeres Celerum* hat, entscheidet nichts. Nach §. 61 muss der Schüler *grus* und *sus* als Neutra gebrauchen, da sie nicht unter den Ausnahmen erscheinen, während *lepus* und *mus* in der Prosa- wie in der Reimregel aufgeführt sind. Nach §. 72 hiesse der Gen. von *alius* nicht *alius*, sondern *aliius*; ebend. wird gelehrt, *alter* heisse einer von beiden. Ich weiss wohl, dass *alter* bisweilen statt *alteruter* vorkommt; aber das berechtigt doch nicht, dem Schüler die seltene statt der gewöhnlichen Bedeutung beizubringen. §. 79 steht: „22. *duo et vicesimus* oder *vicesimus secundus*". Ist es Hrn. S. wirklich gleichgiltig, wenn der Schüler das zuerst genannte gebraucht? Vergl. *A. Gell. N. Att.* 5, 4. Noch müssen wir aus der Formenlehre eine Regel anführen,

die recht augenfällig zeigt, wie flüchtig diese Grammatik bearbeitet ist. §. 119 heisst es: „Die *adverbia derivata* sind entstanden 3, b) durch die Endung *ter*, welche vorzugsweise zur Ableitung der Adverbien von Adjectiven der 3. Declination dient und an die Stelle der Genetivendung tritt, wie *eleganter* von *elegans*, *simpliciter* von *simplex*: Endigen jene Adjectiva sich auf *is* oder *er*, so tritt an Stelle der Genetivendung *iter*." Darnach müsste also der Genitiv*) von *elegans* lauten *eleganis*, von *simplex* aber *simpliciis*. Die Mängel der Syntax sind wo möglich noch zahlreicher als die der Formenlehre. Um nicht zuviel Raum zu beanspruchen, begnügen wir uns einige hervorzuheben. §. 150 steht „*nihili ducit*" und in der 1. Anm.: „Statt *nihili putare (habere, ducere)* sagt man auch *pro* &c." Wo findet sich *nihili putare, habere, ducere?* Ebenso unrichtig heisst es §. 154, dass *nihili* bei *interest* stehe. Ebend. steht: „Die Sache, an der etwas gelegen ist, ist ein Satz mit *ut* oder *ne*." Ich weiss wohl, dass Tacitus *ne* hat, aber Cicero sagt *ut non*. §. 158 „Die *intransitiva*, welche eine Bewegung im Raume ausdrücken, wie *ire*, werden durch Zusammensetzung mit Präpositionen *transitiva*. Regelmässig ist dies der Fall in der Zusammensetzung mit *circum*, *per*, *praeter* und *trans-*." Darnach wird wohl jeder Schüler übersetzen: durch die Stadt gehen *perire urbem*. §. 165 Anm. „*persuasum habeo*, ohne *mihi*, ich lebe der Ueberzeugung", ebenso §. 316 Anm. 2. Meines Wissens findet sich die angegebene Phrase in der Latinität vor Seneca bloss einmal, nämlich bei *Caes. B. G.* 3, 2; dort aber sind die Interpreten nicht einig, ob *sibi* zu *persuasum habere* gehört oder zu *adjungere*. Hr. S. selbst in seiner Ausgabe lässt die Sache unentschieden. Was aus diesen meinen Angaben folgt, ist für sich klar. §. 171 „*exuo alicui clipeum*." Findet sich diese Construction irgendwo ausser etwa bei Ovid? Wenn aber nicht, wie stimmt die Anführung derselben zu der Vorrede S. V: „In unsrer Syntax ist der Grundsatz, nur die allgemeinen Typen der klassischen Prosa, als deren Repräsentanten uns Cicero und Cäsar gelten, zur Darstellung zu bringen, mit einer Consequenz durchzuführen versucht worden, wie sie das beste Wissen und Gewissen nur möglich macht".? §. 197 Anm. 3. „Auf die Frage wie lange vor der jetzigen Zeit? steht *abhinc* mit folgendem Accusativ oder A b l a t i v." Man sollte doch glauben, dass dieser Fehler jetzt aus allen Grammatiken verbannt ist. §. 243. „*Quod nihil ad te scripserim, facile ignosces.*" Welcher Klassiker hat hier den Conjuntiv *scripserim* gesetzt? Wie lässt er sich rechtfertigen? §. 246. „Die Umschreibung des fehlenden Conjunctivs der Futura findet m e i s t nur in Nebensätzen mit *quin* und in indirecten

*) Hr. S. schreibt jetzt Genetiv, in der Ausgabe vom J. 1862 aber noch Genitiv. Ich kenne einen Philologen, der sogleich nach dem Erscheinen von Lachmanns Commentar zu *Lucretius de rerum natura* Genetiv schrieb, jetzt aber, wahrscheinlich durch Madvig veranlasst, zur altherkömmlichen Schreibweise zurückgekehrt ist.

Fragen statt; ersetzt, nicht umschrieben wird er in den **meisten** anderen Fällen." Das heisst doch den Schüler rathlos lassen und rathlos machen. In dem nämlichen § sind des Langen und Breiten die Umschreibungen mit *futurum sit ut*, *futurum esset ut* auseinandergesetzt, Umschreibungen, deren Nachweiss Hr. S. schuldig geblieben ist und wohl auch schuldig bleiben wird. §. 258 „*ut finale* steht nach *studeo*, *cupio*, *sino*." Warum sind hievon keine klassischen Beispiele angeführt? weil es keine gibt. § 261, 4) „In Absichtssätzen heisst dass niemand *ne quis*, dass keiner *ne ullus*." Somit stünde *ne quis* substantivisch, *ne ullus* adjectivisch, im Uebrigen aber ohne Unterschied! §. 268 lehrt, dass „*antequam* und *priusquam* in histor. Erzählung mit dem Conj. Imperf. oder Plusquamperf. verbunden werden auch bei wirklich erfolgten Thatsachen (indem diese dann von dem Willen des leitenden Schicksals abhängig gedacht werden)." Was denkt wohl der Schüler, wenn er letztere Phrase liest oder gar lernen muss? Oder wer hat jemals die von Hrn. S. angeführte Stelle bei Liv. 5, 33: „*Ducentis annis antequam Romam caperent* (einnehmen sollten, Wille des Schicksals), *in Italiam Galli transcenderunt*" so übersetzt wie Hr. S.? §. 272 Anm. 2. wird gelehrt, dass, wenn beim dritten hypothetischen Fall der Folgerungssatz abhängig ist von einer Conjunction oder von einem fragenden Pronomen, statt des Conj. Plusquamperf. Passivi die Umschreibung durch *futurum fuerit ut* mit folgendem Conj. Imperf. eintritt. Dazu wird auch ein Beispiel angeführt: *Hoc si fecisses, non dubito, quin futurum fuerit ut multareris.* Dieses Beispiel existirt in keinem latein. Autor, sondern ist eine Fiction. Nie hat Cicero so geschrieben, dagegen lesen wir *pro Sest.* 29: *Quod ille si repudiasset, dubitatis, quin ei vis esset allata?* Doch genug.

München im November 1864. **Englmann.**

Bayer. Fürstentafel,

zunächst für den Schulgebrauch entworfen von Dr. Autenrieth.
Erlangen bei Deichert.

Dass beim Studium der Geschichte vor allem der Ueberblick über das Ganze gewonnen und festgehalten werden muss, ist eine bekannte Sache; ebenso dass hiebei Zeit- und Regenten-Tafeln die besten Dienste thun. Herr Dr. Autenrieth hat sich desshalb durch die Bearbeitung seiner bayer. Fürstentafel einer verdienstvollen Aufgabe unterzogen und hat diese glücklich gelöst. Die Tafel enthält in geschickter Anordnung das Haus der bayer. Agilolfinger, die Karolinger, so weit sie Herrscher in Bayern waren, die Herzoge aus dem sächsischen, fränkischen, welfischen Hause in ihrem verwandtschaftlichen Zusammenhange; endlich das Haus Scheyern-Wittelsbach von Luitpold herab in den verschiedenen Haupt- und Nebenlinien bis auf die neueste Zeit. Die Auslassung von ein paar Namen, wie z. B. des Herzogs Christian I. von der Linie Sulzbach † 1708

(vielleicht für unwesentlich gehalten?), benimmt dem Ganzen an seinem Werthe nichts. Kürzlich wurde der Tafel, die sich obendrein durch ihre Wohlfeilheit (9 kr., in grösseren Partien noch billiger) empfiehlt, auch die verdiente Aufnahme in das Verzeichniss der vom k. Cultusministerium gebilligten Lehrmittel zu Theil. W. B.

Auszüge aus Zeitschriften.

Von den für Philologie und Pädagogik bestehenden Zeitschriften sind die neuen Jahrbücher für Philologie und Pädagogik, sowie die Eos wohl an sämmtlichen Anstalten Bayerns gehalten, während die Zeitschrift für die österreichischen Gymnasien, die früher von Mützell redigirte Zeitschrift und das Correspondenzblatt Württembergs nur an einem Theile derselben gelesen werden. Die Redaktion glaubt daher im Interesse vieler zu handeln, wenn sie ausführlichere Inhaltsangaben der letzteren drei Zeitschriften aufnimmt und auf das aufmerksam macht, was in denselben zu finden ist. **Die Red.**

Correspondenzblatt. Nr. 10. Oktober 1864.

Ein Studiengang im 9. Jahrh. Von Pf. Göser in Sontheim eingesandt.

In dem Jahresbericht der Erziehungsanstalt in Einsiedeln von $18^{56}/_{57}$ wurde das Tagebuch des Walafried Strabo veröffentlicht, welches dieser, der 849 als Abt des Klosters zu Reichenau starb, als Knabe führte, als er die dortige Klosterschule besuchte. Den Inhalt desselben theilt der Einsender mit, da er mit Recht ein lebendiges und frisches Bild des damaligen Unterrichts- und Erziehungswesens darin findet. Karls des Grossen belebender Eifer für die Schulen und die erfreulichsten Erfolge desselben treten darin hervor, und man denkt mit Bedauern daran, durch wieviel Barbarei die hoffnungsreichen Anfänge wieder zerstört wurden. Walafried erzählt, dass deutsche Reden mehreren Schülern sogar besser gelangen als die lateinischen, Geschichte, Geographie, Naturkunde mit Eifer betrieben wurden und an Handschriften von Homer kein Mangel war. Für die Geschichte der Mathematik ist es von Interesse zu erfahren, dass der Unterricht in der Arithmetik mit den Büchern des Boethius über die Arten, Eintheilungen und Bedeutung der Zahlen begann, dann das Rechnen mit den Fingern und der Gebrauch des Abakus nach den Büchern des Beda und Boethius folgte, hierauf die Geometrie nach drei Büchern des Boethius hierüber und anderen geometrischen Schriften, dann die Musik nach Boethius und Beda und endlich die Astronomie nach dem Grundriss des Boethius und den Schriften Beda's.*)

*) Von den arithm. Räthseln, die Alcuin für Karl den Grossen zusammenstellte, ist so die Rede, dass nicht wohl andere als die *propositiones ad acuendos juvenes* gemeint sein können, die sich unter den zweifelhaften

Aufgaben zum Königl. Württemb. katholischen Landexamen pro 1864 aus dem Lateinischen, Griechischen, der Arithmetik, dem Deutschen (Thema von Prof. Scholl: Wenn du Weniges zum Wenigen legst, wird schnell auch das Wenige wachsen. Diess lässt sich im Kleinen am Leben der Schule und im Grossen in der Geschichte des römischen Volkes nachweisen), aus der Religion. — Zwei Zusätze zur Lehre der lateinischen Grammatik vom Prädicat. Vom Präceptor K. G. Keller 1. Verschiebung des Prädicats. 2. Annektirung des Prädicats. Beides an einer ziemlichen Anzahl von Beispielen erläutert.) — Empfehlender Bericht über die „Uebungsstücke zum Uebersetzen aus dem Deutschen ins Französische für das Alter von 12—14 Jahren. Von Prof. C. Roller und Reallehrer C. Assfahl. 2. Aufl. Heilbronn, A. Scheurlein 1865. Preis 30."

Zeitschrift für die österreichischen Gymnasien,
9. Heft, 24. Oktober 1864.

I. Abhandlung: Zu Philodemus περὶ εὐσεβείας von Theodor Gomperz.

II. Literarische Anzeigen: Darunter eine eingehende Kritik über die *Iphigénia Taurica* in der Klotz'schen Ausgabe des Euripides (Vol. III., sect. II. Erfurt, Hennings 1860) angezeigt von Kvičala. Der Text wird als conservativ, der Commentar als vielfach belehrend gelobt. Unter den Conjekturen scheinen dem Kritiker besonders gelungen: Vers 38 θύειν; Vers 1089 ff. ἐν γὰρ ... μεταβάλλειν δυσδαιμονίαν; V. 1279 φεύδουσιν αἴδε.

III. Verordnungen: Ein ausführliches Gutachten des Unterrichtsrathes vom 19. Mai 1864, die Lehreinrichtung der Realgymnasien betr. Im Wesentlichen dieselben Umstände, durch welche die Gymnasien aus Lateinschulen zu allgemein humanistischen Bildungsanstalten umgestaltet seien, dazu noch der Aufschwung in der Industrie, haben den Realschulen ihre Bedeutung gegeben. Alles dränge jetst auf möglichste Vereinigung wenigstens der Mittelschulen hin. Zwei Erwägungen sprächen entschieden für gleichmässigen Unterbau. Erstens müsse gegenwärtig der Schüler sich viel zu früh für eine Wahl entscheiden; zweitens sei es bedenklich, dass die später einflussreichsten Stände des Staates schon so bald in zwei Lager getheilt erscheinen. — Bis zu welcher Klasse sei nun Vereinigung möglich, und welche Lehrgegenstände können als gemeinsam gelten? — Was beiden gemeinsam sein müsse (Religion, Muttersprache, Geschichte, Geographie, Mathematik und Naturwissenschaften), reiche in dieser Zusammenstellung wohl für Bürgerschulen, nicht aber für weitere Bildung aus. Praktisch stelle die Frage sich so: Kann Eine der bestehenden Mittelschulen (Unterrealschule und Untergymnasium) entsprechend modificirt werden? Die Antwort lautet: Prinzipiell habe man sich an den

---

Stücken Alcuin's finden. Natürlich ist damit noch nicht die Aechtheit aller erwiesen, so wenig als die Aechtheit der dem Boethius beigelegten Schriften.

Lehrplan des Untergymnasiums zu halten; denn die sprachlich-historische Bildung finde nur hier, neben der mathematisch-naturwissenschaftlichen, ihre gebührende Pflege. Allerdings müsse dann das Zeichnen theilweise verbindlich sein. Die bisherige Unterrealschule müsse hingegen zum Latein sich bequemen, was als Gewinn zu betrachten sei. Anders stehe es mit dem Griechischen, das nur denen zugemuthet werden könne, die das humanistische Gymnasium besuchen. Es wären dann die andern Schüler vom Griechischen zu dispensiren. Doch erscheine es als sehr empfehlenswerth, das Griechische dann statt im 3. Jahre erst im 4. zu beginnen, wodurch die Gleichmässigkeit des Unterrichts länger ermöglicht werde, und der weitere wichtige Vortheil sich ergebe, dass die Entscheidung über den spätern Beruf noch um ein Jahr hinausgeschoben werde.

Ich bitte die Herren Vereinscorrespondenten an Gymnasien, mir je ein Exemplar der Schulsatzungen gefälligst unter Band einzusenden.

München im Nov. 1864. **Englmann,**

Prof. am Ludw.-Gymnasium.

Literatur.

Verlag der Buchner'schen Buchhandlung in Bamberg.

Druck von J. Gotteswinter & Mössl in München.

Blätter

für das

Bayerische Gymnasialschulwesen,

redigirt von

W. Bauer & Dr. G. Friedlein.

Erster Band.

№. 2. Ausgegeben den 22ten December 1864.

Die einzelnen Nummern erscheinen in Zwischenräumen von 3—6 Wochen. 10 Nummern à 2 Bogen bilden einen Band. Preis des Bandes 8 fl. Bestellungen nehmen alle Buchhandlungen an. — Mitglieder des Vereins von Lehrern an bayer. Studienanstalten erhalten, wenn sie bei der Verlagsbuchhandlung abonniren (Buchner, Bamberg), den Band um den halben Preis durch ihre Buchhandlungen zugesendet. — Einrückungsgebühr für die gespaltene Zeile 4 kr.

Ueber den neuen mathematischen Lehrplan für die kgl. bayer. Studienanstalten.

Unter der vorstehenden Ueberschrift bespricht Hr. Prof. *Dr.* Hoh im 3. Hefte des I. Jahrganges der Eos S. 429-432 die neueste Bestimmung und Vertheilung des mathematischen Lehrstoffes, zu der derselbe schon vor ihrer Veröffentlichung in Bezug gestanden zu sein scheint, wenn anders die Anzeichen davon am Schlusse seines Aufsatzes richtig dahin gedeutet werden. Es heisst nämlich dort: „Hier, wie in ähn-„lichen Fällen kommt Alles auf die Tüchtigkeit und den „Eifer der Männer an, denen man zu unserer Befrie-„digung eben so sehr das Vertrauen schenken darf, dass sie „den gestellten Anforderungen in gebührender Weise „gerecht werden, als dass sie in ernstem und gebührendem „Meinungsaustausch über die etwaigen Schwierigkeiten „und Unvollkommenheiten, welche jedem Menschenwerk „ankleben, sich und Andern hinweghelfen.“ Wie es aber

nahe liegt, eine nähere Bezeichnung der „Männer“ zu vermissen, so ist auch der sonstige Wortlaut nicht so gefasst, dass er für die obige Vermuthung einen sicheren Halt bietet. Hätte diese Vermuthung wirklich Grund, so müsste man Hrn. Prof. Hoh sehr zu Dank verpflichtet sein, dass er Anlass gibt, über den gewiss nicht unwichtigen Gegenstand als Fachgenosse sich auszusprechen und bezüglich der Richtigkeit und des Werthes der Bestimmungen davon abzusehen, dass sie durch die Anordnung an höchster Stelle den Bedenken darüber entrückt sind. Wie dem aber auch sei, so ist schon die Aufforderung zu „ernstem und gebührendem Meinungsaustausch“ höchst dankenswerth und der Unterzeichnete will hiemit den Versuch zu einem solchen nach seinem bessten Wissen und Gewissen machen.

Von den Bestimmungen über den arithmetischen Unterricht hebt Hr. Prof. Hoh (S. 430) es namentlich hervor, dass die 3 Hauptgruppen des arithmetischen Unterrichtes: ganze Zahlen, Brüche, Proportionen auch in drei Jahresabschnitten behandelt werden. Solche Scheidungen sind theoretisch gewiss sehr ansprechend, aber die Praxis dürfte wohl anders ordnen. Gleich bei den ersten Bestimmungen für die 1. Klasse der Lateinschule muss es auffallen, dass alles, was in der deutschen Schule gelernt wird, als wie nicht vorhanden erscheint, während doch im § 29 der revidirten Ordnung mit Recht Geübtheit in den einfachen Rechnungsarten bei der Aufnahme gefordert wird. Da bei den übrigen Klassen die natürlich immer nothwendige Wiederholung des Früheren, die sich überdiess bei der Arithmetik von selbst ergibt, als selbstverständlich mit Recht weggelassen ist, so dürfte dasselbe Verfahren auch bei der 1. Klasse anzuwenden gewesen sein. Die Unterscheidung der absoluten und relativen Primzahlen, die Bestimmung des grössten gemeinschaftlichen Divisors und des kleinsten gemeinschaftlichen Vielfachen hat seine Anwendung bei den gemeinen Brüchen; es erscheint daher praktischer, solches als Einleitung zur Bruchrechnung in der 2. Klasse erst vorzunehmen, wogegen das Rechnen mit

benannten Zahlen mehr hervorzuheben sein dürfte, als nur durch die Worte „Benannte Zahlgrössen". Den Beispielen über Multiplication und Division mit benannten Zahlen reihen sich am natürlichsten die einfachsten Aufgaben der Regel de tri an, und es ist in der That nicht abzusehen, warum man, selbst mit Anwendung der Form der Proportion, die man übrigens gar wohl entrathen kann, solche leicht aus dem täglichen Leben zu entnehmenden Beispiele nicht schon in der 1. Klasse vorbringen könnte. Würde man doch dadurch viele Aufgaben zum Kopfrechnen erhalten, welches bei den 3 ersten Klassen gefordert ist, aber ohne nähere Bestimmung über den Umfang desselben. Es scheint also, was auch das Sachgemässe ist, anzunehmen zu sein, dass dieselben Aufgaben, die schriftlich geübt werden, in der nöthigen Vereinfachung auch auswendig geübt werden sollen.

Für die 2. Klasse spricht Hr. Prof. Hoh den Wunsch aus, „es möge besonders keine Mühe gescheut werden, die „für Wissenschaft und Leben gleich hohe Bedeutung der De- „cimalbrüche recht lebhaft zum Bewusstsein zu bringen „und ihre Anwendung zur Gewohnheit zu machen!" Gewiss werden sich diesem Wunsche alle Lehrer anschliessen, auch diejenigen, welche mit der Anwendung der Decimalen bei der Notengebung sich nicht befreunden konnten und nun durch die Anordnung der Drittel wohl belehrt worden sein dürften, welche Last statt der früheren im Ganzen geringen Mühe ihnen nunmehr auferlegt ist. Sieht man aber wohl, wozu die Umwandlung der gemeinen Brüche in Decimalbrüche dienlich ist, so ist nicht dasselbe der Fall bezüglich der umgekehrten Umwandlung. Es dürfte genug sein, wenn diese der Gymnasiast bei den geometrischen Progressionen lernt.

Von der 3. Klasse sind auch die arithmetischen Proportionen verlangt, von denen doch die Praxis wohl allgemein sich losgemacht hat. Diese dürften daher endlich als antiquirt bei Seite gelassen und nur der Begriff des arithmetischen Mittels den Schülern beigebracht werden, zu dem man die Form der Proportion nicht braucht. Geradezu unerfüllbar

ist jedoch die Forderung des geometrischen Mittels aus 2 und mehreren Zahlen; es müsste denn der Verfasser dieser Forderung etwas anderes sich darunter denken als die n^{te} Wurzel aus dem Produkt der n Zahlen, zu denen das Mittel zu suchen ist. Nicht viel leichter erfüllbar ist aber auch die voranstehende Forderung „einer ausführlichen und gründlichen Theorie der Proportionen", die mit einigen Zeilen in der 4. Klasse bei der Buchstabenrechnung sich geben lässt nachdem der Begriff des Quotienten erörtert ist, dem in das allgemeine Rechnen noch nicht Eingeführten aber schwerlich „gründlich", wenn auch noch so „ausführlich" beigebracht wird. Wirklich wohlthuend nach diesen viel zu hoch gehenden Bestimmungen ist, was von der praktischen Behandlung der Proportionslehre gesagt ist und womit Jedermann einverstanden sein wird.

Das Pensum der Algebra für die 4. Klasse der Lateinschule ist durch die neueste Bestimmung ein um vieles entsprechenderes geworden, namentlich ist die Beiziehung der Gleichungen vom 1. Grad eine sehr dankenswerthe Anordnung. Aber ungern muss man noch immer Aufgaben ganz ausschliessen oder doch auf eine ganz geringe Zeit beschränken, die des Bildenden und Anregenden viel mehr in sich enthalten, als später die Combinatorik und die mathematische Geographie bietet; ich meine die diophantischen Aufgaben und jene, die in Worten gegeben werden, damit der Schüler selbst die Gleichungen bilde. Man wende nicht ein, dass ja solche Aufgaben nicht ausgeschlossen seien, wenn sie auch nicht ausdrücklich genannt sind. Der Wortlaut der Bestimmungen schliesst sie nicht aus, wohl aber die Zeit, die man zur Erfüllung derselben hat. Es scheint kein Zweifel, dass, wenn der Verfasser der Bestimmungen an diese Aufgaben und ihre grosse Wichtigkeit gedacht hätte, er lieber auf die oben erwähnten Neuerungen im mathematischen Unterricht verzichtet haben würde.

Ganz ähnlich steht es mit den Bestimmungen über die Geometrie in der 4. Klasse der Lateinschule. Sie sind als

zweckmässig anzuerkennen, wenn man von der Frage absieht, ob überhaupt mehr als ein Unterricht im Zeichnen der geometrischen Figuren für das Alter jener Schüler räthlich ist. Aber auch dieses zugegeben, so vermisst man doch die Rücksichtsnahme auf die Anwendung der Congruenz der Dreiecke auf die Parallelogramme und die zum richtigen Zeichnen der Figuren ganz unumgänglichen einfachsten Begriffe vom Kreis, die nicht erst in der 1. Gymnasialklasse vorkommen können, wohin sie gestellt zu sein scheinen. Nimmt man aber die Sätze, welche von dem oben Genannten handeln, noch zum Pensum der 4. Klasse hinzu, so reicht die Zeit nicht mehr, die ebenso wenig reicht, wenn man sie in die 1. Gymnasialklasse verlegt, vorausgesetzt, dass man die dortigen Bestimmungen alle erfüllen will, wie es doch die Pflicht eines jeden Lehrers ist. Denn wenn Hr. Prof. Hoh die auf eigene Verantwortung vorgenommene Umgehung als eine „mit Recht" geschehene bezeichnet, so dürfte dieser nur beizustimmen sein, wenn das Recht aus der Noth hergeleitet wird. Die Noth, die nach dem Sprichwort kein Gebot kennt, kann solche Umgehungen rechtfertigen, aber Sache des Verfassers gesetzlicher Bestimmungen ist es eben, dafür zu sorgen, dass eine solche Noth nicht eintritt.

Die Aufgabe der Algebra in der 1. Gymnasialklasse enthält 2 Bestimmungen, welche zu weit zu gehen scheinen; es ist diess die allgemeine Darstellung des binomischen Lehrsatzes und die Behandlung der imaginären Grössen. Letztere kommen im Weiteren nur noch bei den Wurzeln der quadratischen Gleichungen vor und alles demnach, was über die Feststellung des Begriffes einer imaginären Grösse hinausgeht, ist für die Zwecke des Gymnasiums überflüssig. Der binomische Lehrsatz findet seine Anwendung bei der Wahrscheinlichkeitsrechnung. Es ist also genug, wenn er nach der Lehre von der Combination vorgenommen wird, nach welcher er sich auch einfach ableiten lässt. Die früheren Bestimmungen hierüber waren hierin ungleich besser, als die neueren, vorbehaltlich der Frage, ob die Combinatorik über-

haupt den Nutzen gewährt, den man sich von ihr verspricht. Diesem Zuviel gegenüber vermisst man die Berücksichtigung der Gleichungen mit Wurzelgrössen vom 1. Grad, deren Behandlung keine so selbstverständliche ist, dass man sie ohne Weiteres einem Schüler zumuthen könnte, und die in der Praxis weit öfter vorkommen, als z. B. die imaginären Grössen.

Das algebraische Pensum der 2. Gymnasialclasse ist das bestbestimmte der ganzen Anordnung. Theorie wie Praxis lässt sich in der verlangten Weise und in der gegebenen Zeit genügend vortragen und einüben. Das Gleiche liesse sich von dem Pensum der Trigonometrie sagen, wenn es nicht die Frage gelten würde, ob Stereometrie oder Trigonometrie besser vorangeht. Hr. Prof. Hoh spricht zwar von inneren Gründen, aus denen sich die Trigonometrie besser an die ebene Geometrie anschliesst, das Hauptgewicht scheint er aber doch auf den „geringeren Umfang“ derselben zu legen, wodurch die grössere Ausdehnung der Algebra aufgewogen werde. Freilich ist dabei zunächst übersehen, dass für beide Pensa gleich viel Zeit vorgeschrieben ist, also dem Lehrer eine Umgehung der gesetzlichen Bestimmung nothwendig gemacht wird, wenn er diesem gegenseitigen Aufwiegen Rechnung tragen wollte. Dazu kommt, dass der Umfang der Trigonometrie kein so geringer ist, wenn man ihn nur nicht selbst willkürlich einschränkt. Die Verwendung der trigonometrischen Zahlen zur Abkürzung von Rechnungen mit Wurzelgrössen und bei der Auflösung quadratischer Gleichungen, die Behandlung von Gleichungen mit trigonometrischen Ausdrücken sind Gegenstände, die den Schülern von grösserem Nutzen sein dürften, als die Erklärung des Kalenders, die nur geweckten Verstand und keiner Einübung bedarf. Die Trigonometrie hat bezüglich ihres Werthes und der Beschäftigung mit ihr grosse Aehnlichkeit mit den Decimalbrüchen. Wie letztere, so wird auch sie immer mehr Raum im praktischen Leben gewinnen; wie vor letzterer, so hat man aber auch vor ihr vielfach noch eine wahre Scheu. Obwohl mit den gemeinen Brüchen umständlicher zu rechnen ist, als mit

den Decimalbrüchen, gibt es doch ungleich viel mehr, die jene ganz ordentlich zu behandeln verstehen, als die mit diesen sicher umzugehen wissen. Ebenso ist die Stereometrie verwickelter, als die Trigonometrie und doch finden sich Kenntnisse von jener viel allgemeiner verbreitet, als von dieser. Der Grund davon ist wohl der, dass die Decimalbrüche wie die Trigonometrie abstrakter in ihrem Wesen sind, als die gemeinen Brüche und die Stereometrie; bei ersteren hilft die äussere Form, bei letzterer die Gestalt der Körper nach. So wenig darum es räthlich erscheint, die Decimalbrüche vor den gemeinen Brüchen zu nehmen und an die ganzen Zahlen anzuschliessen, denen sie aus inneren Gründen viel näher stehen, so wenig wird es richtig sein, die Trigonometrie vor der Stereometrie zu nehmen. Dazu sei noch auf einen anderen Umstand aufmerksam gemacht, der wohl Beachtung verdienen dürfte. In der 2. Gymnasialklasse lernen die Schüler erst die Logarithmen überhaupt kennen; fast gleichzeitig damit sollen sie nun auch die logarithmisch-trigonometrischen Tafeln gebrauchen lernen, so dass bei den schwächeren Schülern eine Verwirrung sehr nahe liegt. Nimmt man dagegen die Trigonometrie erst ein Jahr später, dann wird das, was vorher störend wirkt, zur heilsamen Wiederholung. Dazu kommt noch, dass die Tafeln in der 3. Gymnasialclasse nur sehr spärlich verwendbar sind, ihre Benützung also in der Oberklasse fast auf's neue gelehrt werden muss.

Vom Pensum der Stereometrie in der 3. Gymnasialklasse lässt sich allein das sagen, dass es umfassender ist, als dass es in 2 Stunden wöchentlich gehörig bewältigt werden kann, was auch Hr. Prof. Hoh andeutet, indem er von einer Ergänzung durch den mässig umgrenzten Stoff der Wahrscheinlichkeitsrechnung und der mechanischen Einleitung zur math.-phys. Erdbeschreibung spricht. Was von einer solchen Ergänzung zu halten ist, ist bereits oben gesagt. Bezüglich der Combinatorik und Wahrscheinlichkeitsrechnung dürfte nicht allein vom Umfang, sondern von dem Werth

derselben überhaupt auf dem Gymnasium zu reden sein. Dass die Combinatorik für die Mathematik als Wissenschaft, die Wahrscheinlichkeitsrechnung für Wissenschaft und Leben von grösster Bedeutung ist, wer würde das in Abrede zu stellen wagen? Aber diess gibt noch keinen genügenden Grund, daraus einen Unterrichtsgegenstand am Gymnasium zu machen. Dazu müsste nachgewiesen sein, dass, wenn elementare Begriffe davon nicht schon in der Jugendzeit beigebracht werden, dieselben in späteren Jahren nicht mehr erreichbar sind oder wenigstens um vieles mühsamer. Statt eines solchen Nachweises dürfte es wohl um vieles leichter sein, klar darzuthun, dass ein in der Algebra, ebenen Geometrie, Stereometrie, ebenen Trigonometrie wohlgeschulter Gymnasiast mit bestem Erfolg ein Colleg über Combinatorik und Wahrscheinlichkeitsrechnung hören kann und in kurzer Zeit leicht sich aneignen wird, was am Gymnasium ihm viel Zeit und Mühe kostet. Es dürfte auch daran zu erinnern sein, dass eine streng wissenschaftliche Begründung der Formeln der Combinatorik die Kenntniss der arithmetischen Reihen höherer Grade verlangt, die doch von dem Gymnasium mit gutem Recht ausgeschlossen ist. Doch hierüber kann man verschiedener Ansicht sein und es ist nicht unmöglich, von beiden Gegenständen so auch am Gymnasium zu handeln, dass der Schüler Anschauungen erhält, die ihm später beim Studium jedweder Wissenschaft von Nutzen sein können. Dazu aber dürfte es völlig genug sein, mit der Wahrscheinlichkeit bei wiederholten Versuchen abzuschliessen, und die Wetten und ähnliches wegzulassen. Es wird ohnehin wohl manchem eigenthümlich vorgekommen sein, dass der Gymnasiast, dem Kartenspiel u. ähnl. auf's strengste verboten sind, den mathematischen Theil der Theorie der Spiele, insbesondere der Hazardspiele, kennen lernen soll. Aber es ist doch auch die Rede von einer praktischen Anwendung auf naturwissenschaftliche und statistische Fälle? Warum nicht? Sobald die Integralrechnung vorausgesetzt werden darf, fehlen solche Anwendungen der wichtigsten Art nicht im Mindesten. Wie

weit man mit der elementaren Algebra dabei kommt, davon mag Jedermann sich selbst überzeugen, indem er irgend welches Lehrbuch der Wahrscheinlichkeitsrechnung zur Hand nimmt. Eines der am einfachsten geschriebenen Werke dieser Art sind „die Grundsätze der Wahrscheinlichkeitsrechnung und ihre Anwendung von Dr. Albert Wild.“ Man sehe dort S. 40—50, S. 65—78! Wer sich noch gründlicher davon überzeugen will, schlage das Lehrbuch von Lacroix auf in der Bearbeitung von Unger, oder das von Poisson in der Bearbeitung von Schnuse. Will man aber die wenigen Aufgaben, die wirklich elementar lösbar sind, so hoch anschlagen, dass man die Zeit eines Gymnasiasten damit in Anspruch nehmen soll, was richten sie aus, da doch weder die Naturwissenschaften, noch die Statistik Gegenstände des Unterrichts am Gymnasium sind? Alles zusammengefasst dürfte daher kein anderes Ergebniss bleiben, als dass im höchsten Fall die Grundgleichungen der Permutation, Variation und Combination und die Elemente der Wahrscheinlichkeitsrechnung bis zu den wiederholten Versuchen incl. ein passender Stoff für den Unterricht am Gymnasium sind.

Der 3. Gegenstand für die 3. Gymnasialklasse ist die Einleitung zur math.-phys. Erdbeschreibung, in welche der Unterricht in der Mechanik zusammengeschrumpft ist. Hr. Prof. Hoh ist damit einverstanden, weil „eine ausführliche „Behandlung der Dynamik und Statik wegen Mangels an Ap„paraten eine äusserst ungleichförmige, schon des organischen „Zusammenhanges wegen besser den Universitäten und Lyceen „überlassen bleibt.“ Wäre der Unterricht in der Algebra nicht um einen ganzen Jahreskurs vorgerückt worden und dadurch ein volles Jahr durch weiteren Unterricht auszufüllen, so würde allerdings der Unterricht in der Statik und Dynamik besser den Universitäten und Lyceen verbleiben. Nachdem aber für ein ganzes Jahr neuer Stoff zu geben war, konnte nicht wohl ein besserer und geeigneterer gefunden werden, als eben die Mechanik. Würde nicht die Erwähnung der Apparate zeigen, dass Hr. Prof. Hoh an jene Statik und

Dynamik dachte, die man in der Experimentalphysik vorzutragen pflegt, so wäre es unbegreiflich, wie ihm entgehen konnte, dass gerade den zwei Forderungen, die er an den Mathematiklehrer in der Gymnasialoberklasse stellt, von der die eine unbestritten, die andere aber noch fraglich ist, am bessten durch die Elemente der Mechanik genügt wird. Die Sätze vom Gleichgewicht um einen Punkt, an einer unveränderlichen Geraden, vom Schwerpunkt, von den einfachen Maschinen, der gleichmässigen Bewegung, der gleichmässig beschleunigten oder verzögerten Bewegung, des Stosses, der centralen Bewegung bringen die Algebra, ebene Geometrie, Stereometrie, insbesondere die Trigonometrie so zur Anwendung, dass es an Aufgaben nie fehlen kann, ohne dass auch nur ein einziger Apparat nöthig wäre. Wer den Beweis dafür haben will, nehme die nächste beste Sammlung physikalischer Aufgaben, deren es ja genug gibt, zur Hand. Dagegen dürfte es wohl sehr schwer halten, Aufgabensammlungen aus der math.-phys. Geographie nachzuweisen, die an Fülle des verwendbaren Stoffes nur entfernt einen Vergleich mit den vorhin erwähnten Sammlungen aushalten können. Daher dürfte es wohl auch kommen, dass das k. Ministerium in den Jahren 1862—64, die allein seit der neuen Einrichtung in Betracht kommen, sehr ansprechende Aufgaben aus der Mechanik bei den Arbeiten *pro absolutorio* stellte, die Combinatorik, Wahrscheinlichkeitsrechnung und math. Geographie — denn auch diese war in der populären Astronomie mit eingeschlossen — noch nicht den Gegenstand von Aufgaben bildeten.

Möge daher ein gutes Geschick den in so hohem Grade verwendbaren Gegenstand dem Gymnasium in solcher Ausdehnung wieder schenken, dass die Zugabe der math. Geographie wieder wegfallen kann. So muss man wünschen, ungeachtet des hohen Lobes, das Hr. Prof. Hoh der mathematischen Geographie ertheilt, wenn er sie dasjenige Gebiet der Naturwissenschaft nennt, „welches, an der Hand der „Mathematik betreten, ebenso sehr den nicht mit Unrecht im

„Gymnasialstudium hoch angeschlagenen formalen Nutzen der „Verstandesschärfung gewährt, als einen erhebenden, für „die akademischen Studien, wie für wichtige Fragen des „höheren Lebens überhaupt vorbereitenden Blick in die reichen „Schätze dieses Theiles menschlicher Erkenntniss gestattet." Herr Prof. Hoh hat offenbar dieses Lob selbst nicht für ausreichend gehalten, um damit den Platz dieses Gegenstandes am Gymnasium zu rechtfertigen, und fügt daher noch einen weiteren Grund bei, der etwas bedenklicher Art ist. Die Aneignung der math.-phys. Erdbeschreibung geschehe nämlich im Laufe der akademischen Studien, mit Ausnahme weniger rühmlichem Privatfleiss ihre seltene Existenz verdankenden Beispiele, nicht, oder nicht in der rechten Weise. Die grosse Masse der akademischen Zuhörer werde sich den strengen Anforderungen derselben gegenüber spröder verhalten, während am Gymnasium selbst der Trägste und Theilnahmsloseste vom Lehrer durch kräftigere Mittel ermuntert werden könne, diese Wissenschaft nicht ganz zu vernachlässigen. Weil also die Studirenden auf der Universität in diesem Fache ihre Schuldigkeit nicht thun, soll das Gymnasium berufen werden, den Gegenstand mit Aufbietung aller Zuchtmittel in die Köpfe hineinzubringen, obwohl doch, wie Hr. Prof. Hoh sagt, die Wissenschaft davon jeder Zeit so hoch geschätzt wurde, dass selbst ihre Verirrungen mit dem jedesmaligen Zeitgeist innig verwuchsen und ihr jeweiliger Stand ein ganz besonderes treues Bild der geistigen Anschauungsweise einer Generation zurückwirft. Man sollte glauben, ein Gegenstand solcher Art müsste auf der Universität die treueste Pflege erfahren, so dass es einem Studirenden unmöglich wäre, sich ganz desselben zu entschlagen.

Es hat aber mit diesem Gegenstand eine eigenthümliche Bewandtniss. Als der Unterzeichnete in die lateinische Schule eintrat, war die mathematische Geographie ein Theil des ersten geographischen Unterrichts; als er Assistent am Gymnasium geworden war, musste er in der mathem. Geographie in der 1. Gymnasialklasse Unterricht ertheilen. Der

§ 63 der revidirten Schulordnung setzte diesen Gegenstand in die 4. Gymnasialklasse. Ein späteres Rescript liess den Unterricht darin in der 3. Gymnasialklasse beginnen. Die Verordnungen des Jahres 1861 verbanden ihn mit der populären Astronomie, die neuesten Verordnungen machen ihn zu einem Hauptgegenstand der Oberklasse. Woher diese Schwankungen? Sie scheinen auf's innigste mit der Umänderung des Studienganges an den Universitäten zusammenzuhängen. Die Universitäten werden es mehr und mehr erfahren, dass sie thatsächlich die allgemeinen Studien, die sonst den Anfang der Universitätsstudien bildeten, aus dem Entwicklungsgang der Studirenden beseitigt haben. Die Natur macht aber immer ihre Rechte geltend, und es konnte nicht anders kommen, als dass man einen Ersatz dafür suchte. Wo ist leichter Gelegenheit dazu gegeben als bei dem Gymnasium? Dieses hat seitdem die Geschichte in einem Umfang aufnehmen müssen, den sie sonst kaum an der Universität hatte; auf dieses dringen die Naturwissenschaften immer mächtiger ein, und wenn unsere Zeit Sinn für Philosophie hätte, würde die Logik gewiss schon ein Gegenstand des Unterrichtes der Gymnasiasten sein. Doch auch von dieser Seite wird die Noth immer fühlbarer. Die neueste Aeusserung dieser Noth ist die Klage über die mangelhaften Leistungen im Deutschen. Ganz natürlich; einen ordentlichen Aufsatz zu schreiben, der über die blossen Phrasen hinausgeht, dazu gehört ein geschulter Kopf und die vielfach gering geachtete Logik wird seiner Zeit doch wieder zu Ehren kommen. Es würde zu weit führen, jetzt auf diesen Gegenstand weiter einzugehen; es sollte nur angedeutet werden, warum die math.-phys. Geographie so oftem Wechsel unterworfen war, ja unterworfen sein musste.

Bei alle dem könnte sie aber doch ein für das Gymnasium ganz geeigneter Stoff sein, und Hr. Prof. Hoh sagt auch: „Die math.-phys. Erdbeschreibung, ihrer Natur nach „mit mathematischen Elementen reich ausgestattet, ja ganz „auf ihnen fussend, verlangt eine strenge Methode, ein be„ständiges Mitarbeiten des Schülers, eine Kontrolle seiner

„desfallsigen Gedächtnissarbeit und eine daran geknüpfte „Uebung in einschlägigen Aufgaben, welche zugleich eine „Wiederholung und Anwendung mathematischer Theorieen sind." Weiter unten äussert sich derselbe nochmals in folgender Weise: „Strengste Behandlung des hier vorgeschrie- „benen Stoffes muss natürlich gefordert werden, keine nur „die Phantasie anregende Erzählung, kein flüchtiges Hinweg- „huschen über tiefere Stellen oder umfangreichere Gebiete, „keine Scheu vor den ernsten Problemen, welche nur dann „formalen und materiellen Nutzen gewähren, wenn „sie gründlich gelöst werden."

Diesen Worten gegenüber vermag der Unterzeichnete nur zu sagen, dass er kein Werk kennt, in welchem die math.-phys. Geographie anders vorgetragen ist, als so, dass man die Resultate der wissenschaftlichen Forschungen darin mit mehr oder weniger Klarheit, mit Zuziehung oder Vermeidung mathematischer Formeln allgemein verständlich zu machen suchte. Eine Lösung von Problemen, wie die Mechanik sie möglich macht in zahllosen Beispielen, findet sich höchstens hier oder dort angedeutet. Dass der Unterzeichnete hierin nicht allein steht, zeigen ihm die Leistungen, welche von seinen Fachgenossen bisher ihm bekannt wurden. Der „Grundriss der mathematischen Geographie" von Fr. Hofmann in Bayreuth enthält 22 Aufgaben, von denen aber mehrere der populären Astronomie zufallen, von der nunmehr wieder abgesehen werden soll. Das Programm von A. Ziegler in Freysing, 1862, gibt in § 3 S. 38—39 Berechnungen, die aber nunmehr als zur pop. Astronomie gehörig wieder wegfallen. Das gewiss gründlich geschriebene Programm von M. Piller in Dillingen, 1864, behandelt 2 Aufgaben (S. 11-13), die nach Formeln ohne viele geistige Anstrengung ausgeführt werden können. Allerdings sind in diesen Werken noch andere Aufgaben zu finden und zum Theil durch Fragen angedeutet, aber die Zahl auch dieser ist gering und ihre Lösung vielfach durch Substitution in Formeln auszuführen. Wenn nun nicht Hr. Prof. Hoh ein Werk über math. Geographie

kennt, welches die von ihm angeführten Eigenschaften hat, und sich in der That mit den Aufgabensammlungen messen kann, die für die Mechanik längst vorhanden sind, so vermag der Unterzeichnete der math. Geographie den Vorzug vor der Mechanik als Bildungsmittel für den jugendlichen Geist nicht zuzugestehen, sondern muss im Interesse des Gymnasiums den Wunsch aussprechen, dass die mathematische Geographie in der früheren einfachen Weise dem geographischen Unterricht überhaupt wieder beigesellt, dagegen aber ein Mittel gefunden werde, die Studirenden an den Universitäten und Lyceen zu veranlassen, den gediegenen Vorträgen über populäre Astronomie wieder beizuwohnen, wie einen solchen von Herrn Prof. Seidel in München gehört zu haben der Unterzeichnete zu den schönsten Erinnerungen aus seinen Universitätsjahren rechnet. Letztere Bemerkung glaubt der Unterzeichnete besonders desswegen machen zu müssen, damit Hr. Prof. Hoh nicht glaube, dass Mangel an Interesse für diesen Gegenstand ihn bestimme, sich gegen denselben zu erklären.

Es erübrigt endlich noch von der Anwendung der Algebra auf die Geometrie zu reden, welche wohl allseitig als eine sehr glückliche Wahl wird angesehen werden. Es wird zwar die angegebene Reihenfolge der Aufgaben nicht allgemeinen Beifall finden, auch nicht, dass Aufgaben darunter sind, die zwar, wenn man die nöthigen Hilfslinien kennt, eine einfache Lösung zulassen, ausserdem aber dem Schüler viele vergebliche Mühe kosten können. Im Ganzen aber ist die dadurch gebotene Verwerthung von früher Gelerntem eine sehr zweckmässige.

Möge nun Hr. Prof. Hoh diesen Versuch eines „ernsten und gebührenden Meinungsaustausches“ freundlich aufnehmen und weitere Mittheilungen aus seinen Erfahrungen nicht versagen.

Ansbach im October 1864. **Friedlein.**

Einige Worte über den geographischen Unterricht an den bayerischen Studienanstalten.

Bekanntlich ist das Studium der Weltgeschichte ein Hauptfactor unserer Jugendbildung geworden. Weltgeschichte aber ohne Geographie ist geradezu unverständlich. Denn es kann nicht genugsam darauf hingewiesen werden, dass die klimatischen Verhältnisse eines Landes, dessen Bodengestaltung, die kosmischen und terrestrischen Erscheinungen einen grossen Einfluss auf die geschichtliche Entwicklung einer Nation äussern müssen. Daraus geht die Nothwendigkeit der geographischen Kenntnisse für die Geschichtsstudien hervor. Bei der anerkannten Wichtigkeit dieses Lehrzweiges aber muss es sehr befremdlich erscheinen, dass von unseren Gymnasial-Abiturienten die meisten mit sehr mangelhaftem geographischen Wissen die Schule verlassen und in das Leben hinaustreten. Es dürfte daher im Interesse der Schule und ihrer Zöglinge liegen, die Wurzeln dieses Uebels ausfindig zu machen. Sollte es das geographische Studium an und für sich sein, wozu sich unsere Schüler nicht hingezogen fühlten? Gewiss nicht. Wenige Lehrstunden reichen hin, um zu beobachten, mit welchem Eifer die meisten derselben (von den trägen und gänzlich unbegabten kann selbstverständlich keine Rede sein) an Globen und Karten sich zu schaffen machen, mit welcher Vorliebe sie Kartennetze ausfüllen u. dgl. Auch wäre es ohne Zweifel höchst ungerecht, wollte man den Grund jener betrübenden Erscheinung zunächst oder ausschliesslich in den betreffenden Lehrern suchen, sondern er liegt vorzugsweise in dem zur Zeit vorgeschriebenen Lehrgange einerseits, andererseits in der Unzulänglichkeit der geographischen Lehrmittel und Anschauungsapparate.

Nach den Bestimmungen der revidirten Schulordnung vom 24. Feb. 1854 soll der geographische Unterricht in der I. latein. Classe mit einer übersichtlichen Darlegung der fünf Erdtheile beginnen; den Lehrstoff der II. Classe bildet sodann Europa im Allgemeinen und Deutschland im Beson-

deren, wobei namentlich die hydrographischen und orographischen Verhältnisse berücksichtigt werden sollen; in der III. Classe werden die aussereuropäischen Erdtheile, welche im ersten Studienjahre nur in den weitesten Umrissen zur Darlegung kamen, so weit behandelt, als deren Kenntniss zur allgemeinen Bildung gehört; in der IV. latein. Classe endlich ist das geographische Lehrthema der vorhergehenden drei Classen noch einmal zur allgemeinen Uebersicht zu bringen, wobei die statistischen und politischen Verhältnisse genauer in's Auge zu fassen sind. Diess ist im Wesentlichen die Vorschrift, nach welcher der geographische Unterricht an der Lateinschule zu ertheilen ist. Nun muss es aber einem Laien, geschweige denn einem praktischen Schulmann auffallend erscheinen, dass in der untersten Lateinclasse das Weiterliegende und Entfernte, in der II. das Näherliegende und Bekanntere behandelt werden soll. Abgesehen von den fremdartigen geographischen Nomenclaturen, deren Memorirung den Knaben in dieser Classe oft erhebliche Schwierigkeiten bietet, scheint es doch in der Natur der Sache zu liegen, dass, wie der Gedanken- und Ideenkreis der Jugend vom Engeren in's Weitere sich ausdehnt, auch die Objecte des Lernens mit mehr Verständniss und Liebe erfasst werden, wenn sie zuerst einem engeren und näher liegenden Bereiche entnommen werden. Was wäre demnach in unserer Frage gedeihlicher und förderlicher, als mit den geographischen Verhältnissen des bayerischen Vaterlandes und zwar in ziemlich eingehender Weise, zu beginnen und von da aus auf die anderen deutschen Staaten überzugehen? Zu diesem Behufe würden die beiden ersten Studienjahre in der Lateinschule zur Genüge ausreichen. Zugleich wäre diess der natürlichste Anknüpfungspunkt an das in der Elementarschule Erlernte. In der III. latein. Classe käme sodann unser ganzer Erdtheil zur Behandlung, wobei nothwendiger Weise der Lehrstoff der beiden unteren Classen zu wiederholen wäre. Der IV. Classe endlich müsste eine übersichtliche Darstellung der aussereuropäischen Erdtheile zugewiesen werden. Nachdem so der

Schüler in natürlicher Stufenfolge seine geographischen Kenntnisse begründet hat, darf nicht, wie diess zur Zeit leider der Fall ist, der Unterricht in diesem Lehrgegenstande gänzlich sistiren (bekanntlich ist für das Gymnasium keine eigene Geographie-Lehrstunde angesetzt, und der Schüler hört ausser einigen dürftigen Bemerkungen beim Unterrichte in der Geschichte von der politischen Geographie nichts mehr), sondern sollte in der Weise fortgesetzt und erweitert werden, dass analog mit dem betreffenden Lehrgange an der Lateinschule in der I. Gymnasialclasse Bayern und die übrigen deutschen Länder mit besonderer Berücksichtigung der statistischen und culturhistorischen Verhältnisse, in der II. die übrigen europäischen Staaten, in der III. Classe aber die vier aussereuropäischen Erdtheile zur genaueren Darlegung kommen. Was die mathematisch-physikalische Geographie betrifft, so ist der Unterricht hierin nach der revidirten Schulordnung mit vollem Rechte den oberen Gymnasialclassen und dem Mathematiklehrer zugetheilt. Man könnte zwar einwenden, dass es doch verspätet sei, in einem Alter von 18—20 Jahren erst ein Näheres über die Erdgestalt und Bewegung, geographische Ortsbestimmung, über Meridiane und Parallelkreise, über die Beziehungen des Mondes zur Erde etc. zu erfahren oder die hervorragendsten physikalischen Erscheinungen kennen zu lernen etc. Dieser Einwand aber ist schlechterdings unbegründet, da es durchaus nicht anzunehmen ist, dass die Lehrer der vorhergegangenen Classen nicht gelegentlich auch auf diese Frage gekommen sein und dieselben in kurzer, fasslicher Weise erörtert haben sollten. Dazu kommt, dass es wohl kaum einen Gymnasialschüler in der IV. Classe geben wird, der nicht im Laufe seiner Studienzeit, sei es durch Unterhaltungsschriften oder belehrende Lectüre, das Allerwesentlichste aus dem Bereiche der physikalischen und mathematischen Geographie sich angeeignet hätte. Aber dass die nähere Begründung und die ausführliche Darlegung der betreffenden Lehren erst für die gereifteren Schüler angemessen ist, wird keinem Zweifel unterstellt werden können; nun ist aber bis-

her in der untersten Lateinklasse als Einleitung*) in das geographische Studium die mathematisch-physikalische Geographie, wenn auch nur in den allgemeinsten Grundzügen, behandelt worden. Welcher Schüler, frage ich, und sei er der Begabteste, wird in einem solchen Lebensalter richtige Begriffe von Polhöhe, Gradmessungen, vom Solstitium, von der Neigung der Erdachse oder gar von der Ekliptik etc. schöpfen können? Die Folge davon ist die, dass trotz der verständlichsten Erklärungen von Seite des Lehrers die Sache nur halb verstanden wird und so zum blossen Memorialgegenstande herabsinken muss.

Ein zweiter Grund der mangelhaften geographischen Kenntnisse unserer Studirenden liegt ohne Zweifel in der qualitativen und quantitativen Unzulänglichkeit der geographischen Lehrmittel und Anschauungsapparate. Ich habe in dieser Hinsicht vielseitige Erkundigungen eingezogen und wirklich zur Bestätigung meiner Ansicht vernehmen müssen, dass an den meisten Studienanstalten des Königreichs ein grosser Mangel an guten neueren Schulkarten, namentlich der aussereuropäischen Erdtheile herrsche, oder dass im günstigsten Falle nur je Ein Exemplar sich vorfinde, was offenbar nicht ausreicht, da der Lehrstoff zur Zeit in der I., III. und IV. Classe so ziemlich derselbe ist und sohin der Bedarf leicht ein gleichzeitiger werden kann. Es sind mir in diesem Augenblicke mehrere österreichische Gymnasialkataloge zur Hand und ich finde unter den Lehrmitteln für Geographie Reliefkarten, die allerneuesten Wandkarten, grosse und kleine ethnographische Karten, grosse Atlanten, Globen und Tellurien etc. angegeben. Das geschieht für den geographischen Unterricht

*) In dem „Leitfaden für den ersten wissenschaftlichen Unterricht in der Geographie" von Dr. Carl Arendts, welches Lehrbuch an den meisten Studienanstalten eingeführt ist, gehen der Oceanographie mathematisch- und physicalisch-geographische Vorbegriffe voraus, die, wenn sie trotzdem dass der Wortlaut der Schulordnung nichts davon besagt, dennoch den Schülern erklärt werden, von diesen wohl zum grössten Theil fruchtlos eingelernt werden.

in einem Staate, dessen Schulwesen erst seit Kurzem eine gedeihliche Entwicklung hoffen lässt! Bei uns fehlt es in dieser Beziehung noch ziemlich weit. Hier ist Abhilfe dringend nothwendig, soll anders der geographische Unterricht gewinnreich werden. Namentlich sind es die hydrographischen und orographischen (Relief-)Karten, die zum Verständniss und zur Anschaulichkeit wesentlich beitragen und desshalb an keiner höheren Bildungsanstalt fehlen sollten. Freilich reichen die jetzigen Regiemittel in der Regel nicht hin; aber mit einem jährlichen Zuschusse einer relativ geringen Summe (etwa von 30 fl.), welche ausschliesslich für den genannten Zweck zu verwenden wäre, könnte derlei Mängeln leicht abgeholfen werden.

Diess sind die Ansichten über die dermalige Pflege des geographischen Unterrichtes an den humanistischen Gymnasien und ich glaube, dass dieselben alle jene Lehrer mit mir theilen werden, welche mehrere Jahre hindurch denselben an der Lateinschule zu geben hatten. Uebrigens will ich mich gerne bescheiden, wenn zweckdienlichere Vorschläge namentlich von Seite älterer Collegen in diesen Blättern gemacht werden sollten.

Eichstädt. **Zettel.**

Das höchste Ministerialrescript vom 16. August 1864 in Betreff des Unterrichtes in der deutschen Sprache.

Das in der Ueberschrift bezeichnete höchste Rescript besagt, dass von den akademischen Behörden wiederholt Klagen darüber erhoben worden sind, dass die Universitätsstudirenden bei praktischen Uebungen in den Seminarien mangelhafte Kenntnisse in der deutschen Sprache und namentlich bei mündlichen Vorträgen grosse Unbeholfenheit und theilweise völligen Mangel an Uebung im freien Vortrage beweisen. Daraus wird dann die Folgerung gezogen, dass der deutsche Sprachunterricht in den Studienanstalten und insbesondere in den Gymnasien nicht mit dem Nachdrucke und nicht mit der Methode betrieben werde, wie diess die Wichtigkeit des Ge-

genstandes erfordere. Endlich erhalten die Studienrectorate die Weisung, diesen Unterricht wohl zu überwachen, und werden den Lehrern die Mittel angegeben, durch welche sie in Zukunft bessere Resultate erzielen sollen.

Dass eine Besprechung dieses wichtigen Erlasses vor Allem für die vorliegende Zeitschrift sich eigne, dürfte wohl keinem Zweifel unterliegen. Eben so gewiss wird es jedem Lehrer erwünscht sein, wenn bei einer derartigen Erörterung mit allem Freimuth nach jeder Seite hin zu Werke gegangen wird.

Zuerst drängt sich wohl die Frage auf, ob die akademischen Behörden mit Grund behaupten, dass Universitätsstudirende häufig grosse Unbeholfenheit im mündlichen Vortrage, sowie auch mangelhafte Kenntnisse in der deutschen Sprache überhaupt zeigen? — Wer in der Jugendbildung nur einige Erfahrung besitzt, wird diess als möglich zugeben. Gibt es doch fast jedes Jahr unter den Abiturienten den einen oder andern, der hinsichtlich der Redegabe von der Natur so stiefmütterlich ausgestattet ist, dass es bei ihm einer demosthenischen Ausdauer bedurft hätte, um sich nur zu einem erträglichen Sprecher zu bilden. Diese Ausdauer zeigt sich aber an unseren Gymnasien selten. Wer wüsste ferner nicht, dass es mit dem Sprechen jederzeit übel steht, wenn man den Gegenstand, von dem gehandelt werden soll, nicht völlig erfasst hat? Dass diess bei manchem akademischen Bürger der Fall sein wird, möchte wohl Niemand in Abrede stellen. Ausserdem ist auch der Fall recht gut denkbar, dass einem Schüler bei seinen Kenntnissen in den übrigen Fächern trotz seiner mangelhaften Kenntnisse in der Muttersprache das Absolutorium nicht vorenthalten werden kann.

Doch diese Gründe könnten immerhin nur einzeln vorkommende Fälle erklären, während die Klage eine viel allgemeinere ist, ja ganz allgemein ausgesprochen wird, wie der Text des höchsten Rescriptes zeigt. Es beruhen also jene Klagen auf der Voraussetzung, dass es Aufgabe der Gymnasien sei, die Schüler zu einem fertigen Gebrauche der deutschen

Sprache in jeder Hinsicht zu befähigen. Denn würde nicht diese Forderung gestellt, so könnte es wohl nicht heissen, dass die Universitätsstudirenden mangelhafte Kenntnisse in der deutschen Sprache beweisen. Ist aber diese Forderung auch gerechtfertigt? Kann man von dem abgehenden Gymnasiasten eine vollendete Gewandtheit im Gebrauche der deutschen Sprache verlangen? — Von den Knaben, wie sie zum grössten Theile in unsere Lateinschulen eintreten, vermag kaum der eine oder andere den Dialekt seiner Heimath in unsere Schriftsprache zu übersetzen; wie es dann mit dem Verstehen des Gelesenen und mit der Orthographie sich verhält, lässt sich wohl leicht denken. — Aber in acht Jahren, wird man uns einwerfen, kann doch sehr viel geleistet werden. — Gewiss; liegt aber nicht noch unendlich mehr zwischen den Kenntnissen der deutschen Sprache, welche der Knabe mitbringt, und welche er bei seinem Abgange an die Universität sich angeeignet haben soll? Dieses Missverhältniss wird noch mehr in die Augen fallen, wenn wir bedenken, dass ausser den zwei ersten Klassen überall nur zwei Wochenstunden dem Unterrichte im Deutschen zugewiesen sind. Dabei kommt noch in Betracht, dass in den oberen Klassen ein historischer Ueberblick der deutschen Literatur von Ulfilas bis Klopstock zu geben ist und hiemit die Erklärung passend gewählter Stücke aus den vorzüglicheren Dichtungen des Mittelalters verbunden werden muss. Würde diese Aufgabe in's Auge gefasst und damit die zwei wöchentlichen Lehrstunden zusammengehalten, so dürften die Forderungen, welche man hinsichtlich der deutschen Sprache an die Studienanstalten stellt, wohl um Vieles gemildert werden.

Da aber doch unsere Zeit selbst von dem Beamten wie vom Geistlichen ein hohes Mass sprachlicher Ausbildung fordert, so möchte der Gedanke nicht ferne liegen, dass die Uebung in der Muttersprache auch an unseren Universitäten fortgesetzt werden solle, weniger durch Errichtung besonderer Lehrstühle, als durch praktische Uebungen in den treffenden Collegien.

Indessen soll durchaus nicht in Abrede gestellt werden, dass die Lehrer an den Studienanstalten bei der hohen Bedeutung der Sache alles Ernstes darauf denken müssen, wie der Unterricht im Deutschen, sowohl im mündlichen als im schriftlichen Ausdrucke gefördert werden könne. Diess aber führt uns zur Würdigung und, wenn es erlaubt ist, zur Ergänzung der von der höchsten Stelle bezeichneten Mittel.

Diejenigen, welche über den Unterricht im Deutschen ihre Ansichten aussprechen, erklären fast einstimmig, es soll dem Schüler keine schriftliche deutsche Arbeit zugemuthet werden, ausser es sei der Stoff dazu wiederholt in verschiedenen Formen mündlich behandelt worden. Nur mündliche Uebung nämlich beugt dem Haschen nach blossen Floskeln vor und hält zur Objectivität an. „Alle Uebungen im Schreiben, im Stil, in Aufsätzen stehen rein in der Luft, wenn sie nicht gebaut sind auf die Grundlage der Sprachübungen. Schreiben ist überhaupt nur ein Ersatz des Sprechens. Es soll nichts geschrieben werden, was nicht leicht und frei vom Schüler gesprochen werden könnte."

Ein solcher Zusammenhang zwischen mündlicher und schriftlicher Uebung ist in dem höchsten Ministerialrescript nicht angedeutet, wenn es auch für die I. und II. Gymnasialklasse Leseübungen vorschreibt, ferner will, dass in der III. und IV. Klasse freie Vorträge nach schriftlichen Ausarbeitungen gehalten werden; aber gewiss bleibt es dem Lehrer unbenommen, jene mündlichen Uebungen den schriftlichen Arbeiten vorausgehen zu lassen, da ja hiedurch sicher die Intentionen der höchsten Stelle nur gefördert werden und die Methode bei Anleitung zum schriftlichen Gedankenausdrucke frei gestellt ist. So lange zudem die Zahl der Unterrichtsstunden eine so beschränkte ist, empfiehlt es sich wohl auch von diesem Gesichtspunkte aus, dass mündliche und schriftliche Uebung Hand in Hand gehen.

Die für das Gymnasium angeordneten Leseübungen werden von Nutzen sein, wenn sich ein Lehrbuch finden lässt, das der Bildungsstufe der Schüler entspricht und bis auf

einen gewissen Grad für alle schriftlichen Arbeiten, wenn nicht zur Grundlage, so doch zum Muster dienen kann.

Vortheilhafter noch erscheint der angeregte Gebrauch eines deutschen Lesebuches für die Lateinschulen. Wenn in diesen für die Forderungen, welche man an das Gymnasium stellt, gehörig vorgearbeitet werden soll, so darf gewiss auch da der mündliche Vortrag durchaus nicht vernachlässigt werden. Wer möchte aber behaupten, es sei für diesen genug geschehen, wenn im Laufe des Jahres der Knabe ein paar Gedichte memorirt und leidlich vorträgt? Soll nicht vielmehr angestrebt werden, dass derselbe dasjenige, was er weiss und versteht, auch frei mit seinen eigenen Worten aussprechen kann? Diess wird der Lehrer allerdings theilweise zu erzielen trachten, indem er strenge darauf sieht, dass der Schüler auf jede Frage, mag sie betreffen welchen Gegenstand immer, in einem correcten Satze antworte und nicht etwa ein paar unzusammenhängende Worte herausstosse; er wird ferner den Inhalt des im Klassiker oder im Uebungsbuche Gelesenen bald wörtlicher, bald freier wiedergeben lassen; aber bei den Hindernissen, die der deutsche Sprachunterricht an unseren Lateinschulen zu überwinden hat, ist die Aufgabe für die ihm eigens zugewiesene Zeit immerhin noch eine so beträchtliche, dass wir, soll sie anders nicht völlig ungelöst bleiben, in der Wahl der Lehrmittel eben so glücklich als umsichtig sein müssen.

Herrig's Archiv für das Studium der neueren Sprachen und Literaturen brachte im 31. Bde. S. 435 eine sehr anerkennende Beurtheilung der Schrift: „Die Verwendung des deutschen Lesebuchs für den deutschen Unterricht in Gymnasien und Realschulen. Nachgewiesen an Götzinger's Lehrbuch von Dr. L. Frauer. Schaffh. Hurter 1861.“

Wir glauben, es dürfte dem Zwecke dieses Aufsatzes vollkommen entsprechend sein, wenn wir die in jener Schrift zusammengestellten Hauptübungen und methodologischen Grundsätze anführen, nach welchen die Lesestücke, natürlich nach dem jedesmaligen Ermessen des Lehrers, behandelt werden sollen. Es sind diess folgende Punkte:

1) Die Lesestücke sollen stets zweimal gelesen werden. 2) Bei dem zweiten Lesen soll Erklärung des Einzelnen stattfinden. 3) Nachdem diess geschehen, soll der Schüler den Inhalt verkürzt angeben: Verkürzung des ersten Grades. 4) Dasselbe soll noch einmal in grösserem Massstabe geschehen: Verkürzung des zweiten Grades. 5) Wenn das Lesestück von kleinerem Umfange ist, soll der Inhalt wo möglich in einer Periode, höchstens in zweien wiedergegeben werden: Verkürzung des dritten Grades. 6) Wenn das Lesestück von grösserem Umfange ist, soll mit der Verkürzung des zweiten Grades die Abfassung einer Disposition verbunden sein. 7) Wörtlicher Vortrag kleiner Lesestücke. 8) Verkürzter Vortrag. 9) Schriftlicher Auszug. 10) Schriftliche Nachbildung. Daran reiht sich dann 11) Verwandlung eines Gesprächs in eine Erzählung. 12) Verwandlung einer Erzählung in ein Gespräch. 13) Verwendung zu Briefen. 14) Geschäftsaufsätze. 15) Grammatische Analyse. 16) Dictirübungen zur Ergänzung des Lesebuches, die dann nach obigen Kategorien bearbeitet werden können.

Gegen den Gang dieser Uebungen lässt sich zwar einiges erinnern. So kann es befremden, dass von dem Plane die Erweiterung des Gelesenen ausgeschlossen scheint, während sie doch bei manchen Lesestücken ganz am Platze ist. Den Haupteinwand aber wird die Beschränktheit der Zeit bilden. Ich meine, es werde in der Geschichte unseres Unterrichtes dereinst immer ein Räthsel bleiben, welches wohl die leitenden Grundsätze bei der Bestimmung waren, dass auf die Muttersprache durchweg zwei Wochenstunden, auf die Mathematik dagegen vier verwendet werden sollen, nichts von der Zeit zu sagen, welche dem Lateinischen und Griechischen zugewendet wird!*) Wer den Zweck will, muss auch die Mittel wollen. Dass Gewandtheit im mündlichen Vortrage in unserer Zeit ein Bedürfniss ersten Ranges für den Gebildeten ist,

*) Diese kommt ja auch dem Deutschen zu Gute; man vergleiche nur, was Prof. La Roche im ersten Hefte dieser „Blätter“ in dieser Hinsicht gesagt hat. Die Red.

dessen sind sich auch die Lehrer an den Mittelschulen bewusst. Wird die nöthige Zeit gewährt, dann, — aber auch nur dann lassen sich in fraglicher Hinsicht bessere Erfolge hoffen.

Straubing. **A. Schedlbauer.**

Ueber die Aufnahmsprüfung in die erste Klasse der lateinischen Schule.

Die revidirte Schulordnung macht im § 29 die Aufnahme in die erste Lateinklasse von einer Prüfung abhängig, in welcher der Schüler nachzuweisen hat, dass er einen seinem Alter entsprechenden Religionsunterricht genossen und den in den oberen Abtheilungen der deutschen Schule behandelten Lehrstoff sich angeeignet habe, dann dass er in den einfachen Rechnungsarten und in den lateinischen Declinationen geübt sei. — Wie schon aus der ganzen Fassung des Artikels leicht ersichtlich ist, beruht das Hauptgewicht dieser Prüfung in dem Nachweis solcher Kenntnisse, die der Knabe in der Elementarschule zu erwerben Gelegenheit hatte, vornehmlich also in der Religion und dem deutschen Sprachunterrichte. Erst in zweiter Linie wird von dem Prüflinge Geübtheit in der Behandlung einfacher Rechnungsarten und in den latein. Declinationen gefordert. Diese stärkere Betonung aber der in der deutschen Schule gelehrten Gegenstände ist um so berechtigter, als erfahrungsgemäss ein fortschreitender Unterricht dann mit Erfolg nicht getrieben werden kann, wenn das Lehrpensum der vorausgegangenen Schule entweder gar nicht oder nur lückenhaft erfasst worden ist. Wenn ferner die Vertrautheit mit den einfachen Rechnungsarten noch eigens hervorgehoben wird, während sie sich ohnehin unter den in der deutschen Schule behandelten Lehrstoff subsumiren liesse, so dürfte durch diese Bestimmung zu weit gehenden Forderungen mit allem Rechte vorgebeugt werden, in der richtigen Einsicht, dass die Kenntniss der vier Species vollkommen genüge, und complicirte Rechnungsarbeiten, wie sie in den deutschen Schulen hie und da getrieben werden, dieser Altersstufe unangemessen sei.

Insoweit sich nun die Prüfung auf die genannten Gegenstände erstreckt, ist sie ebenso berechtigt, wie auch allgemein

als zweckmässig anerkannt. Hingegen hat die Bestimmung über die Vorkenntnisse in den lateinischen Declinationen sowohl bei Schulmännern als auch beim Publikum mancherlei Beanstandungen erfahren und ist mehrmals schon Gegenstand einer Besprechung in der Tagespresse geworden. Wir verkennen die wohlwollende Absicht dieser Forderung keineswegs; denn während den Lehrern die höchst mühevolle Einführung in die ersten Elemente der lateinischen Sprache erleichtert werden sollte, glaubte man wohl auch einen Massstab gefunden zu haben, an dem die absolut unfähigen Köpfe als solche erkannt, oder ein Mittel, wodurch sie abgeschreckt werden sollten. Ob aber diese vermeintlichen Vortheile wirklich erreicht werden, und ob sie so bedeutend sind, darüber erlaube man uns folgende Bemerkungen.

Vor Allem ist es wohl in der Natur der Sache gelegen und durch die bisherige Uebung in allen Zweigen des Staatslebens begründet, dass eine Prüfung nur in dem stattfindet, zu dessen Erlernung dem Examinanden vorher Gelegenheit geboten war. Die latein. Schule erhält aber ihre Zöglinge in der Regel unmittelbar aus der deutschen Schule, die ihrem Zwecke nach mit dem Latein nichts zu schaffen hat.*) Wenn also gleichwohl einige Vorkenntniss des Lateinischen zur Bedingung für den Eintritt gemacht wird, so verlangt man von dem Knaben etwas, was ihm auf seiner bisherigen Unterrichtsbahn zu erlernen versagt war. Daher sind Eltern, die ihre Söhne der Lateinschule übergeben wollen, genöthigt, auf dem Privatwege ihnen jene Unterweisung zu verschaffen, die die öffentlichen Schulen nicht gewähren. Das ist nun gleich der Boden, auf dem jenes Privatunterrichtswesen in der üppigsten Weise sprosst und bald in dieser, bald in jener Weise auftritt und unter den verschiedensten Titeln dem Publikum vorbereitenden Unterricht anbietet, indem es sich an eine für den Eintritt in die Lateinschule so unwesentliche

*) Oeffentliche Vorschulen bestehen nur an wenigen Orten wie Nürnberg, Erlangen, Augsburg, Ansbach.

Bedingung anklammert. Denn abgesehen von der ganz richtigen Bemerkung einer Stimme in der Tagespresse, dass jede Schule das, was sie zu lehren vorgibt, auch ganz zu lehren hat, ist der Dienst, den man durch solche Vorbereitung der Schule zu leisten vermag, kein so erheblicher. Oder wäre es für die gründliche Bildung des Knaben nicht förderlicher, wenn er sich mit ganzer Seele der Erlernung der im oberen Kurse der Elementarschule behandelten Gegenstände hingäbe, statt dass durch vorzeitige Hereinziehung eines neuen Lehrstoffes sein Eifer und seine Lust für jene ihm zunächst zukommenden Bildungselemente gelähmt werden? Auch werden die auf diesem Wege erworbenen Kenntnisse im Lateinischen niemals dem Lehrer ein verlässiges Mittel sein für die Beurtheilung der Fähigkeiten oder auch nur der Brauchbarkeit eines Schülers; denn wie sehr bei diesen anfänglichen Leistungen die Art der Vorbereitung oder die Dauer derselben in die Wagschaale fällt, wird jeder Lehrer zur Genüge erfahren haben. Der eine Schüler hat bereits ein ganzes Jahr oder wohl auch noch länger Unterricht erhalten, dem anderen ist eine solche Vorbereitung durch Mittellosigkeit oder durch örtliche Verhältnisse nicht möglich. Gerade aber diese Verschiedenartigkeit des genossenen Vorunterrichtes ist für den Lehrer hinwiederum keine Erleichterung; denn sie überhebt ihn nicht der sauren Mühe, ganz von vorne im Lateinischen zu beginnen. Hier aber entstehen ihm in didaktischer Beziehung geradezu nicht unerhebliche Schwierigkeiten. Wer da weiss, wie tief sich im jugendlichen Geiste das im ersten Eifer und mit frischer Lust Aufgefasste einprägt, wie zähe er es festhält, der wird auch die Schwierigkeiten ermessen können, die dem Lehrer theils aus der Verschiedenheit der Grammatiken erwachsen, nach denen seine Schüler Vorunterricht erhalten haben, theils aus der fehlerhaften Auffassung erlernter Regeln oder sogar aus der falschen Betonung und Aussprache einzelner Wörter, die dem Schüler oft für seine ganze Studienzeit nachhängen. Erlernt der Knabe einmal nach diesem, dann nach einem anderen Lehrbuche die Regeln, so wird in

ihm selbst bei der besten Unterweisung das Gefühl der Unsicherheit und Verwirrung entstehen, da bei der bekannten Eigenschaft dieses Alters, an den Buchstaben und an das Wort sich zu halten, schon durch die ungleiche Form und den abweichenden Wortlaut, in dem die Regeln in den verschiedenen Grammatiken gegeben sind, sein Blick beirrt und dadurch die Auffassung erschwert wird. Wie nun für die so nothwendige Einheit und Gleichmässigkeit des ersten Unterrichtes jener Privatunterricht oftmals hinderlich ist, so werden auch in pädagogischer Beziehung nicht unwichtige Bedenken dagegen geltend gemacht. Man findet nämlich, dass Schüler, die bereits den ganzen Lehrstoff oder auch nur einen Theil desselben durchgemacht haben, weder dem Unterrichte ungetheilte Aufmerksamkeit schenken, noch auch jenen Eifer und Fleiss an den Tag legen, den sie einem neuen Lehrstoffe entgegenzubringen pflegen, wodurch schon auf der untersten Stufe Zerstreutheit und Gedankenlosigkeit genährt werden. Der Einwand, dass man es ja doch den Eltern nicht verbieten könne, ihre Knaben vorher unterrichten zu lassen, ist zwar an sich richtig, aber hier bedeutungslos, da es etwas anderes ist, wenn die Eltern aus eigenem Antriebe und mit eigener Verantwortung es thun, etwas anderes, wenn sie durch eine Schulverordnung dazu gezwungen werden.

Nachdem wir somit gezeigt haben, wie jene Bestimmung über erworbene Kenntnisse in den lateinischen Declinationen für die Zwecke der Lateinschule weder nöthig noch nützlich ist, eine Prüfung ferner über diese Kenntnisse nur schwache Anhaltspunkte zur Beurtheilung bietet, wohl aber beim Publikum schon zu manchen Bedenken und Klagen geführt hat, so geht unsere Ansicht dahin, es solle in dem Eingangs citirten § in Betreff der Aufnahmsprüfung in die erste Klasse der latein. Schule der Passus über den Nachweis der Kenntniss der lateinischen Declinationen gestrichen werden.

München. **Straub.**

Deutsche Aufgaben.
(Schluss.)

III.

Ueber Beruf und Stellung des Dichters überhaupt und des Horaz insbesondere.

Nach dem vierten Buche der Horazischen Oden.

Der Dichter hat seinen Beruf von der Muse selbst (III *Quem tu Melpomene.* Vgl. VI, 29 *Spiritum Phoebus mihi*). Das Talent bedarf aber zu seiner Entwicklung des ernsten Studiums: besonders von sich selbst sagt Horaz II, 31 *operosa parvus carmina fingo* (vgl. Brief an die Pisonen 291 *limae labor et mora*), und es ist auch hier anwendbar: *doctrina vim promovet insitam.*

Vielseitigkeit des Dichterberufes. Lob der Götter, Preis der Heroen, Lied der Trauer bei Pindar (II). Die Kriegsthaten der vaterländischen Helden (IV und XIV), die segensreiche Regierung des Friedensfürsten Augustus (V), die Wiedererwerbung der alten Tugenden des Römervolkes (XV, 12 *veteres revocavit artes*), besonders der Redlichkeit und der Keuschheit (V, 20) feiert der Dichter: aber sein Lied verscheucht auch die düsteren Sorgen (XI, 36), mahnt an die Flüchtigkeit des Lebens und ermuntert zu heiterem Lebensgenuss (VII 7 *Immortalia ne speres, monet annus.* XII 28. *Dulce est desipere in loco*).

Durch diesen Beruf wird nun auch die Stellung des Dichters eine bedeutende: denn *possumus pretium dicere muneris* VIII, 12. Der Dichter allein entreisst die Grösse der Vergessenheit (VIII, 24 *Quid foret Iliae Mavortisque puer.* IX, 26 *illacrimabiles urgentur ignotique longa nocte, carent quia vate sacro*) und der Missgunst (IX, 30 *Non ego tot patiar labores impune carpere lividas obliviones*). Er strebt nicht nach solchen Kränzen, die im Wettkampf und in der Schlacht errungen werden: der Gesang schafft ihm seinen Namen (*carmine nobilem* III, 12). So schätzt denn Horaz selbst zwar einerseits seine Kraft bescheiden, sei es gegenüber dem Vorbild eines Pindar (II, 28), sei es gegenüber der Aufgabe des Heldengedichts (XV, 3 *ne parva Tyrrhenum per aequor vela*

darem), andererseits ist er stolz auf sein Verdienst als erster römischer Lyriker (III, 23 *Romanae fidicen lyrae.* IX, 3 *non ante volgatas per artes*). Welche Stellung der Sohn des Freigelassenen zu einem Mäcenas eingenommen, ist zwar mehr aus anderen Büchern zu ersehen (namentlich II, 20, 6), aber es erinnert daran auch im vierten Buche das *meus Maecenas* XI, 19.

IV.

Disposition der Rede des Memmius in Sallust's Jugurtha Cap. 31.

Eingang. Ich sollte nicht wagen, zu reden; aber ich will wenigstens die väterliche Freiheit versuchen, ihr habt es in der Hand, ob ich es umsonst thun werde oder mit Erfolg.

Was sollt ihr thun? Euch rächen! (Cap. 30 *At C. Memmius populum ad vindicandum hortari.*) Aber wie? Nicht durch Gewalt. Die Nobilität hat euch früher selbst den Weg gezeigt: durch peinliche Untersuchungen *(quaestiones)*.

Was muss euch zu diesem Entschluss bewegen?

I. Betrachtet, was bis jetzt geschehen ist:
 1. Eure bisherige Duldung,
  a. sie hat nichts gefruchtet. § 9—10.
  b. sie hat selbst bei den Sclaven eine Grenze, um wie viel mehr bei euch. § 11.
 2. Die Persönlichkeit eurer Unterdrücker,
  a. sie sind die schändlichsten Menschen. § 12. 13.
  b. ihre Verbrechen machen sie zu einer enge verbundenen Partei. § 14.
 3. Betrachtet das Beispiel, das euch
  a. die Rüstigkeit der Nobiles geben sollte. § 16.
  b. das Beispiel eurer entschlossenen Vorfahren § 17.

Quid igitur censes? Nicht Gewalt, sondern Criminal-Untersuchung.

II. Was wird geschehen, je nachdem ihr euch entschliesset?
 1. Wenn ja, so wird die Sachlage klar werden:
  a. wenn Jugurtha wirklich sich unterwirft, so wird er euren Befehlen Folge leisten;

b. wenn er dieselben verachtet, so ist die Verrätherei offenbar. § 19.

2. Wenn **nein**, so ist die Knechtschaft entschieden. Mitleiden führt zum Verderben § 20—21.

a. Die Nobilität begnügt sich nicht mit der Straflosigkeit für das Vergangene;

b. künftig könnt ihr nur durch Gewalt euch retten. § 22.

c. eine Einigung ist bei so entgegengesetzten Gesinnungen nicht möglich. § 23.

Schluss § 25—fin.

1. Also erwäget die Grösse des Verbrechens,
2. bedenket, dass ihr der Despotie entgegengeht,
3. gefährdet nicht die Gutgesinnten durch Nachsicht gegen die Schlechten.

Ansbach. **Dr. Schiller.**

Zum Programm der Studienanstalt Eichstädt pro 1863.

Im 3. Hefte des I. Jahrganges der „Eos" hat der Recensent der Programme bayerischer Studienanstalten pro 1862/63 bezüglich meines Programmes „Ueber das geographische Moment bei dem historischen Studium" die Bemerkung gemacht: Der Verfasser verbreitet sich über den Einfluss der klimatischen und tellurischen Verhältnisse eines Landes auf die Bildung des Charakters der Bewohner desselben, was freilich nach dem Titel Niemand erwarten wird. Nur die letzten 6 Zeilen beziehen sich auf das Thema selbst." Dagegen erwidere ich:

1) Jedermann, der einen richtigen Begriff von dem geographischen Moment beim historischen Studium hat, erwartet, dass die klimatischen und tellurischen Verhältnisse eines Landes und deren Einfluss auf den Charakter der Bewohner desselben ganz besonders zum Gegenstande einer Erörterung gemacht werden müssen, weil er weiss, dass die physisch-geographische Beschaffenheit unseres Erdbodens von grösster Bedeutung ist für richtige Beurtheilung des Charakters und Lebens, somit auch der geschichtlichen Entwicklung der einzelnen Völker.

2) Es ist unrichtig, zu behaupten, dass ich in meinem Programme mich bloss darüber ausgebreitet hätte, welchen Einfluss die klimatischen und tellurischen Verhältnisse eines Landes auf den Charakter der Bewohner haben; ich habe darüber mich ausgesprochen, wie die Struktur unseres Erdkörpers und dessen plastische Gestaltung 1) auf eine ursprüngliche Einheit des Menschengeschlechtes und einen gemeinsamen Ausgangspunkt hinweise; 2) wie sie die Möglichkeit einer Sonderung und Individualisirung der Stämme und Raçen erklären; 3) wie sie die kulturgeschichtlichen Zustände der Völker bedingen; bezüglich des letzten Punktes habe ich in meinem Programme S. 10 ausdrücklich bemerkt, dass ich, da die Beziehungen der physischen

Geographie eines Landes zur Poësie und Religion eines Volkes eine umfangreichere Darstellung erfordern würden, bei einer anderen Gelegenheit diesen Gegenstand ausführlich behandeln werde. Möge darum Recensent sich gefällig gedulden, bis mir diese Gelegenheit gegeben ist!

3) Ich habe, nicht unbescheiden, meine Arbeit einen schwachen Versuch genannt, weil ich durch mehrjähriges Studium auf diesem Felde der Wissenschaft zur Einsicht gekommen bin, dass es nicht so ganz leicht sein möchte, etwas Vollkommenes und Vollendetes zur Lösung der im Thema gegebenen Frage zu bieten. Möge aber auch anderseits des Sprüchwortes nicht vergessen werden: ῥᾴδιον μωμεῖσθαι ἢ μιμεῖσθαι.

Eichstädt. Prof. **Richter.**

Die rev. Ordnung der lat. Schulen und der Gymnasien im Königreiche Bayern etc. etc. mit den seither erschienenen Vollzugsbestimmungen, Erläuterungen und Novellen. Systematisch geordnet von V. Seibel. Mit ministerieller Genehmigung veröffentlicht. 1864.

Die rev. Ordnung vom 24. Febr. 1854 hat in dem abgelaufenen Decennium so vielfache Abänderungen erlitten, dass es längst als dringendes Bedürfniss angesehen wurde, die auf dem Gebiete des Gymnasialunterrichtes geltenden Bestimmungen zu sammeln und zu veröffentlichen. Wie der Lehrer wünschen muss, im Besitze derjenigen Verordnungen zu sein, die er anzuwenden hat, so ist es auch im Interesse derjenigen, welche Söhne oder Pflegbefohlene an Studienanstalten haben, genau, nicht bloss vom Hörensagen zu wissen, was hier Rechtens ist. Hr. Prof. Seibel darf daher gewiss sein, dass er durch seine Arbeit eine grosse Lücke ausgefüllt hat, um so mehr als er sich ihr mit der ihm eigenthümlichen Gewissenhaftigkeit unterzogen hat. Die Schrift hat einen besonderen Werth auch dadurch, dass sie implicite die Geschichte der inneren Einrichtung der bayerischen Gymnasien in den letzten zehn Jahren gibt. Es ist höchst interessant, die verschiedenen Wandlungen zu verfolgen, welche einzelne Partien durchgemacht haben; am meisten gilt dies wohl von der Absolutorialprüfung und von dem Unterricht in der Mathematik, zwei Kapitel, die allem Anschein nach noch nicht zum definitiven Abschluss gebracht sind. Ueber erstere wollen wir bei Gelegenheit uns eingehender aussprechen, letzterer scheint eben jetzt Gegenstand lebhafter Erörterung zu werden. — Im „Anhang" empfiehlt sich für den Lehrer ganz besonders das Verzeichniss der approbirten Lehrbücher. Bei der Zusammenstellung der Frequenzverhältnisse an den b. Studienanstalten könnte man etwas mehr erläuternde Bemerkungen wünschen. Ein mit grosser Sorgfalt bearbeitetes Register erhöht die praktische Brauchbarkeit des Werkes. — Zum Schlusse können wir den Wunsch nicht unterdrücken, dass es der höchsten Stelle gefallen möge, in Zukunft jedem Lehrer ex officio in den Besitz derjenigen Verordnungen zu setzen, die ihn angehen; das Erscheinen des freudig begrüssten Ministerialblattes wird dies leicht möglich machen, da es einen ganz geringen Mehraufwand verursacht, wenn zu diesem Behufe im Interesse der Sache einige Hundert Exemplare mehr abgezogen werden. W. B.

Berichtigung. S. 20 Z. 15 v. ob. lies: der humanistische.

Druck von J. Gotteswinter & Mössl in München.

Blätter

für das

Bayerische Gymnasialschulwesen,

redigirt von

W. Bauer & Dr. G. Friedlein.

Erster Band.

№. 3. Ausgegeben den 18ten Januar 1865.

Die einzelnen Nummern erscheinen in Zwischenräumen von 3—6 Wochen. 10 Nummern à 2 Bogen bilden einen Band. **Preis des Bandes 8 fl.** Bestellungen nehmen alle Buchhandlungen an. — Mitglieder des Vereins von Lehrern an bayer. Studienanstalten erhalten, wenn sie bei der Verlagsbuchhandlung abonniren (**Buchner**, Bamberg), den Band um den halben Preis durch ihre Buchhandlungen zugesendet. — Einrückungsgebühr für die gespaltene Zeile 4 kr.

Klass- oder Fachlehrer-System?*)

Μηδὲν ἄγαν.

Gewiss — die Aufstellung eigener Lehrer der Arithmetik an unseren Lateinschulen hat den Beifall der Mehrzahl der Schulmänner und nicht bloss der dabei interessirten. Ist doch damit den zahlreichen Kandidaten des mathemat. Lehrfaches

*) Die A. A. Zeitung vom 1. Okt. l. Js. enthält einen Artikel aus München, welcher einer Ausdehnung des Fachlehrersystems das Wort redet. Nachstehende Zeilen sollten ursprünglich als Darlegung einer abweichenden Ansicht in demselben Blatte gelesen werden. Doch schien es besser, die Sache als eine *res interna* zu behandeln und sie den Blättern für das bayerische Gymnasialschulwesen zu überlassen. Daher die Verspätung.

Die Red. bemerkt hiezu, dass sie, obwohl in Nr. 1 dieser Blätter bereits ein ähnlicher Aufsatz erschienen ist, bei der Wichtigkeit der behandelten Frage auch diesem, sowie in einer der nächsten Nummern noch einem weiteren von H. Subr. Bieringer gerne die Aufnahme gewährt.

ein öffentlicher Wirkungskreis geschaffen und Gelegenheit gegeben, sich praktisch weiterzubilden, sowie ihnen der Blick auf das für sie in weitere Ferne gerückte Ziel einer gesicherten Existenz trostreicher gemacht worden ist. Der grössere Nutzen dieser Massregel entfällt indessen für die Schule selber, die mit den seither verwendeten Lehrkräften den in diesem Fache erhöhten Anforderungen nicht überall in erwünschtem Masse entsprechen konnte. Die alte Klage der Mathematikprofessoren an den Gymnasien über den lücken- und mangelhaften Unterricht in der Arithmetik wird von nun an verstummen, das mathematische Lehrpensum wird zu grösserer Zufriedenheit absolvirt werden können. Wenn indessen mit der Einführung eines weiteren Lehrers in den Bereich des Gymnasiums allerdings Bresche in das Klasslehrersystem geschossen worden ist, so dürfte das bei den vielen Freunden dieses Systems in- und ausserhalb des Lehrerstandes gerade keine Freude erregt haben. So ruft stets ein Uebel das andere hervor und viele erachten es mit Grund für ein Uebel, wenn das bewährte Prinzip unserer Schuleinrichtung erschüttert wird. Kann nun einerseits zugestanden werden, dass die gesteigerten Ansprüche im mathem. Lehrzweige der Gymnasien eine erhöhte Anspannung der Lehrkräfte an den Lateinschulen zur nothwendigen Folge hat und dass diese mit grösserem Nutzen von eigenen Fachlehrern verlangt und prästirt werden kann, zumal Arithmetik und noch mehr Mathematik nicht in organischem Zusammenhange mit den übrigen Disziplinen der humanistischen Anstalten stehen, so ist wohl andererseits auch die Frage erlaubt, ob denn diese Steigerung absolut nothwendig sei und ob sie den erhofften Gewinn wirklich bringen wird? Diese Frage wird von erfahrenen Männern der Schule, Mathematikern und Philologen, theils entschieden verneint, theils mit gerechten Zweifeln beantwortet. Doch dem sei, wie ihm wolle, wenn nur einmal diese neueste Ordnung der Dinge*) einwurzeln und sich ungestört entwickeln kann,

*) Bereits werden von Kundigen hierüber nicht eben beifällige Urtheile gefällt.

da man erst an den Früchten ihren wahren Werth erkennen wird und diese zur Reife einiger Zeit bedürfen.

Was man sich indessen in dem einen Fache gefallen lassen kann, braucht desshalb noch nicht auch für die übrigen als erspriesslich und nothwendig erachtet zu werden. Darum müssen wir uns aus gewichtigen Gründen gegen jede weitere Ausdehnung des Fachlehrersystems, namentlich, wie es der Verfasser des angezogenen Artikels wünscht, auf den Unterricht in der Muttersprache auf's Entschiedenste aussprechen. Wenn der Verfasser in der seitherigen Aufstellung von Fachlehrern der Religion und Mathematik ein Analogon innerhalb des Klasslehrersystems zu finden und damit seine Ansicht von der Berufung eigener Fachlehrer des Deutschen stützen zu können meint, so hat er dabei übersehen, dass beide Fächer zu den übrigen Disziplinen nicht in dem innigen Verbande stehen wie die geschichtliche und die sprachlichen zu einander und dass die Natur der genannten Lehrzweige die Bestellung eigener Lehrer mit Nothwendigkeit erheischt, zumal eine einzige Lehrkraft sämmtliche Lehrgegenstände einer und derselben Klasse unmöglich umfassen und bewältigen kann. Glücklicher hätte er wohl die durch die Aufnahme des Französischen unter die obligaten Fächer nöthig gewordene Ernennung eigener Fachlehrer für diese Sprache angezogen; denn damit ist zuerst das seither streng bewahrte Prinzip des Klasslehrersystems empfindlich, und wie sich täglich deutlicher erweist, nicht zum Vortheil des Ganzen, verletzt worden. Weder ordnet sich der französische Sprachunterricht wegen seines heterogenen Lehrzieles und der dadurch bedingten Methode streng und zweckdienlich in die übrigen Disziplinen ein, noch ist es für die Lehrer dieser Sprache ein Leichtes, sich in die an humanistischen Schulen gangbaren didaktischen und disziplinären Grundsätze zu finden. Daher ist auch die Klage oft zu hören, dass die Leistungen in diesem Unterrichtszweige ungenügend sind und dass früher, wo er fakultativ war, von den einzelnen Schülern mehr gelernt worden sei als jetzt von der Gesammtheit. Abgesehen

von den, nach unserer Erfahrung wenigstens, geringen Resultaten dieses Unterrichts und von dem für die Schüler immerhin empfindlichen Entgang an Zeit und Mühe, die sie auf ein ihnen wenig fruchtbares Lehrobjekt zu verwenden haben, dürfte sich um des Prinzips willen, auf dem die humanistischen Schulen ruhen, die Beseitigung des Französischen als obligatorischer Lehrgegenstand empfehlen. Von den zwei hiefür verwendeten Stunden liesse sich eine mit grösserem Nutzen dem Deutschen zuweisen.

Nach der Ansicht jenes Verfassers bildet der Unterricht in dieser Sprache „das traurigste Kapitel in unserem höheren Schulwesen“ und ist diese Kalamität wenigstens zum Theil auf Rechnung des Klasslehrersystems zu setzen. Was nun den ersten Punkt betrifft, so glauben wir, dass der Verfasser etwas zu schwarz sehe. Weder wollen wir es beschönigen, noch gar leugnen, dass nicht immer und überall die Leistungen im Deutschen den Erwartungen auch der Schulmänner entsprechen. Indessen sind die Erfolge im Lateinischen und Griechischen, wie auch in den anderen Gegenständen durchschnittlich keine besseren, nur springen die Mängel in den letztgenannten Fächern weniger grell in die Augen, als beim Deutschen, wo sich die Zahl der Beurtheiler einer Schülerleistung so sehr erweitert und die Ansprüche bei der Unbekanntheit der meisten Beurtheiler mit dem Lehrziele eines humanistischen Gymnasiums und mit der Leistungsfähigkeit eines Schülers nicht selten zu hoch geschraubt werden oder sich auch ganz ungeeignet erweisen. Es ist also für die Resultate des deutschen Unterrichts dasselbe zuzugeben, was für die der übrigen Fächer. Oder sollten die Prüfungserfolge der letzten 10 Jahre z. B. aus der Mathematik günstiger sein, als vor 20 Jahren? Sollte nicht im Gegentheile hier wie dort der Werth der Leistungen unserer Jugend im umgekehrten Verhältnisse zu der Steigerung der Ansprüche gesunken sein? Es widerspricht den natürlichen Gesetzen, zu verlangen, dass der Geist intensiv mehr oder das Gleiche leiste, je mehr man ihn zwingt, sich extensiv zu zersplittern. Oberster Zweck aber

alles Unterrichts an humanistischen Gymnasien ist, den Zögling frühzeitig zu gewöhnen, sich mit aller Sammlung seiner geistigen Kraft in den Gegenstand zu versenken und nach der Tiefe zu arbeiten.*) Die Ursachen der geringeren Erfolge im Deutschen müssen demnach da gesucht werden, wo die der übrigen Gegenstände, nämlich in allgemeinen Erscheinungen: in dem ausgeprägten Indifferentismus der heutigen Jugend gegen jedes höhere Interesse, in ihrer unverhüllten Scheu vor geistiger und — Gott sei's geklagt — auch vor körperlicher Anstrengung, in der gleich einem fressenden Geschwür um sich greifenden Richtung der Zeit auf materielle Vortheile, dieser Todfeindin jedes idealen Aufschwungs, die ihren charakteristischen Ausdruck in der von Eltern und Söhnen im Munde geführten Losung: „nur durchkommen" findet, in dem Mangel an unbefangenem Glauben an die Macht des Sittlichen und Erhabenen, wodurch die liebevolle Hingebung des Geistes an seinen Gegenstand von vornherein gestört wird, in der in's Unendliche wachsenden Genusssucht, die alle jugendliche Frische abstreift und was an Kraft des Gemüthes und Willens vorhanden war, bis zum letzten Faden verzehrt. Dazu kommen noch speciell für die mangelhaften Leistungen im Deutschen die unzureichende Vorbereitung, welche die meisten unserer Schüler aus der Volksschule mitbringen, die wegen derselben

*) Man hat eben in zu liberaler Konnivenz gegen den Realismus an den Prinzipien des Humanismus gerüttelt und rüttelt noch immer daran. Sollte man aber nicht bedenken, dass zwischen beiden Prinzipien keine Aussöhnung möglich ist, ja dass durch die theilweise Hereinziehung und gesteigerte Kultivirung realistischer Elemente der Gegensatz nur verschärft worden ist? Würden denn Hochschüler mit einer Vorbereitung auf dem Grunde des früheren Umfangs des Mathematikpensums einen dem allgemeinen Bildungszwecke angepassten Vortrag über Physik nicht mit Nutzen verfolgen können? Freilich wenn die Hochschule nur Vorträge für künftige Physiker gibt, dann muss das Gymnasium auch seinen mathematischen Lehrplan erweitern, so dass er für zu bildende Mathematiker gerade recht ist. Indem aber in dieser Beziehung die Hochschule das Ziel überschiesst, zwingt sie das Gymnasium zu derselben, aber hier ungleich verderblicher wirkenden Sünde gegen die Natur.

Verstiegenheit der an sie gerichteten Forderungen und zum Theil auch wegen der Ueberfüllung der Kurse ihrer Aufgabe nicht Herr wird, wenigstens nicht gründlich Herr wird, ferner die Unlust unserer jungen Leute an unerzwungener Selbstthätigkeit, nicht dem unwichtigsten Momente zur Erzielung eines fruchtbringenden deutschen Unterrichts, endlich die Abneigung derselben vor einer geregelten, mehr geistbildenden als unterhaltenden Lektüre, was an einzelnen Orten freilich auch mit dem Mangel an den erforderlichen Büchern entschuldigt werden mag. Die Zahl der angeführten Gründe könnte unschwer vermehrt werden; aber genug, wenn nur diese als berechtigt Anerkennung finden.

Kein Sachverständiger aber dürfte die Hauptursache der nicht entsprechenden Leistungen in der Muttersprache der bestehenden Schuleinrichtung zuschieben, indem er behauptet, ein Lehrer der alten Sprachen verstehe nicht oder nicht immer einen gedeihlichen deutschen Unterricht zu geben. Noch weniger wird man sagen wollen, dass desswegen den klassisch gebildeten Philologen ein Hauptzweig des Gymnasialunterrichts abgenommen und eigenen Fachlehrern zugewiesen werden müsse, weil die Kandidaten des höheren Lehramts bei den Prüfungen grosse Unbeholfenheit im Schreiben ihrer Muttersprache bekundeten, wie dies ehedem bezüglich der Arithmetik bei einzelnen wirklich der Fall gewesen sein mag. Hiebei wird ganz — und mit Unrecht — ausser Ansatz gelassen, dass nach dem alten Spruche *docendo discimus* ein strebsamer Lehrer in seiner Schulpraxis Lücken auszufüllen und Mängel zu beseitigen reichlich Gelegenheit findet. Wenn der Verfasser meint, „man könne ein recht gründlicher und scharfer Philologe sein, ohne die Gewandtheit zu besitzen, auch den deutschen Unterricht nach den Erfordernissen der Gegenwart zu geben," so hat er, wohl ohne es zu beabsichtigen, dem Stande der an den Gymnasien unterrichtenden Philologen kein günstiges Zeugniss ausgestellt. Fragen wir zunächst, welches denn die Erfordernisse der G e g e n w a r t für den deutschen Unterricht seien. Wir hätten das gern vom Verfasser erfahren; denn

für uns sind sie zu allen Zeiten die gleichen. Nach unserer Ansicht genügt die Schule allen Erfordernissen, wenn sie, wie die Schulordnung in § 57 bestimmt, die Schüler befähigt, einen gesunden Gedanken in korrekte und schöne Form zu kleiden. Wer wollte leugnen, dass die Schule bisher dieser Aufgabe nachzukommen bestrebt war und dass sie ihre Absicht, wenn auch nicht bei allen und immer in erwünschtem Grade, wirklich erreicht hat? Und, wenn des Verfassers Ansicht von der Nichtbefähigung der Philologen zur Ertheilung eines fruchtbaren deutschen Unterrichts die richtige wäre, wie sollte dann der von der Schulordnung § 52 gestellten Forderung, den Schüler bei der Uebersetzung aus dem Lateinischen und Griechischen anzuhalten, nach einem schönen und fliessenden deutschen Ausdruck zu streben, von den Philologen genügt werden können? Man sieht, die Schulordnung traut diesen doch etwas mehr zu als der Verfasser, er müsste denn haben sagen wollen, man könne wohl ein gründlicher Kenner des Lateinischen und Griechischen, aber desswegen noch nicht ein Lehrer sein.

Nach unserer Ansicht beruht der Hauptsegen alles Gymnasialunterrichts auf dem innigen Ineinandergreifen des gesammten sprachlichen Unterrichts und darauf, dass dieser am besten in einer Hand, in der des Klasslehrers vereinigt sei. Uns gilt als der Mittelpunkt der gesammten Gymnasialbildung der deutsche Unterricht, in dem der Schüler befähigt werden soll, das in den übrigen Lehrgegenständen gewonnene Denkmaterial zu verwerthen und die sowohl den alten, als auch den Mustern der vaterländischen klassischen Autoren abgelauschte schöne Form selbständig anzuwenden. Da es sich hier also in erster Linie um die Befähigung handelt, gründlich und korrekt zu denken, der Unterricht in der lateinischen und griechischen Sprache aber dasselbe Ziel hat, so kann auch die Methode für die Behandlung der drei Sprachen in dieser Richtung wesentlich nur dieselbe sein. In zweiter Linie erst soll der Jüngling angeleitet werden, seinen Gedanken eine passende und schöne Form zu geben und hierin unterstützt

ihn sowohl der Formenreichthum der deutschen Klassiker als auch — und das in ganz besonderem Grade — der unerschöpfliche Formengehalt der griechischen und lateinischen Literatur. Wenn aber die Unterrichtszweige nach Ziel und Methode so tief und mächtig in einandergreifen, wie dies bei den drei Hauptfächern des humanistischen Gymnasiums der Fall ist, wer möchte noch leugnen, dass sie nicht nothwendig und mit voraussichtlich grösstem Gewinne für ihre Zöglinge einer einzigen Lehrkraft, der des Hauptlehrers, anvertraut werden? Damit ist auch der Schwerpunkt der Konzentration des Unterrichts gegeben, das Fundament für die einheitliche geschlossene Organisation der Gymnasien gewonnen, das Klasslehrersystem mit seinen grossen Vortheilen begründet. Die letzteren überwiegen aber bei weitem die Nachtheile, welche auch diesem Systeme in Folge der Unzulänglichkeit aller menschlichen Schöpfungen ankleben und für die auch wir ein Auge haben. Wenn wir absichtlich die Vortheile nicht verfolgen, die aus der Lektüre der Alten dem deutschen Unterrichte zufliessen, so geschieht es desshalb, weil darüber von andern gründlich und allseitig gehandelt worden ist, kurz und verständig von Bauer im Programm des Wilhelmsgymnasiums 1863.

Ohne Zweifel, Klasslehrer- und Fachlehrersystem, beide haben ihr Gutes. Dass aber für die humanistischen Anstalten das erstere den Vorzug verdient, darüber hat eine lange Erfahrung entschieden, die zunächst in unserem Vaterlande gemacht worden ist. Schulen, denen es zunächst um harmonische Ausbildung der geistigen Kräfte ihrer Zöglinge, weniger um das Beibringen praktischer Kenntnisse zum Zwecke der Begründung ihrer künftigen Existenz zu thun ist, bedürfen mehr als andere eines festen inneren Haltes, eines möglichst innigen Verbandes aller Lehrfächer und diesen Halt finden sie im Klasslehrersystem. Immerhin kann der Fachlehrer den Unterricht in seiner Lehrsparte fördern, wenn er eine glückliche Lehrgabe hat. Letztere muss bei ihm wie bei dem Klasslehrer vorausgesetzt werden und wenn nach unserer Behauptung dieser nicht nur geeignet ist, den gesammten

sprachlichen Unterricht zu ertheilen, sondern in seiner Hand dieser Unterricht erst ein wahrhaft fruchtbarer wird, was hat denn dann noch der Fachlehrer voraus? Das grössere Mass von Kenntnissen? Das mag der Fall sein; allein hier ist gar wohl zu beherzigen, wie bei der Unterweisung der Jugend weniger das Mass der Kenntnisse, als ein gründlicher Betrieb der einzelnen Materien und vor allem eine glückliche Lehrgabe fördernd wirke. Wenn nun die letztere Probe auch mit dem Fachlehrer bestanden werden muss, so ist es offenbar besser, einmal in einem Jahre einen Lehrer gehabt zu haben, dessen Leistungen in dem oder jenem Fache zu wünschen übrig gelassen, als mehrere Jahre nach einander einen und denselben Lehrer von nicht eben glücklicher Begabung in demselben Gegenstande. Ob sich wohl der Verfasser im Ernste schon die Frage vorgelegt und beantwortet haben mag, wie schwer es sei, ein wissenschaftlicher Fachmann und zugleich ein guter Lehrer zu sein? Wir könnten ihm schlagende Beispiele nennen von verunglückten Lehrerindividuen trotz eines eminenten Wissens in einem speciellen Fache. Hat er wohl schon darüber nachgedacht, welch' unberechenbares Unheil die Uebertreibung der Ansprüche an die Jugend anrichtet, und wie diese eine nothwendige Folge der Uebertreibung des Fachlehrerthums sei? Fälle, in denen z. B. ein Lehrer der Mathematik durch übermässige Anforderungen in einzelnen Schülern wie ganzen Kursen Abspannung und Unlust an diesem wichtigen Lehrzweige für immer erregte, sind schon vorgekommen. Wer von uns gedenkt nicht mit tiefer Rührung des schönen herzlichen Verhältnisses, das einst zwischen ihm, dem Schüler und seinem Klasslehrer bestanden, der gleich einem Vater mit ihm zusammenfühlte, dachte, arbeitete? Welch' eine reiche Quelle der Anregung für Geist und Herz entströmte nicht dieser edelsten der Verbindungen? Wer fürchtet nicht mit Recht, dass solche Beziehungen schwer oder gar nicht aufkommen können, wenn die Lehrer keinen festen Boden in der Schule haben? Wir können ja schon jetzt die Erfahrung machen, dass der Fachlehrer häufig weder mit den Schülern, noch mit

seinen Nebenlehrern so innig zusammenlebt, wie es das harmonische Zusammenwirken der Lehrkräfte einer humanistischen Schule und die zu einem gedeihlichen Unterrichte nothwendige Wechselbeziehung zwischen Lehrer und Schüler erheischt. In keinem andern Gegenstande aber zeigt sich das geistige Zusammenleben von Schüler und Lehrer, der hier mit der vollen Kraft seiner ganzen Persönlichkeit einzustehen hat, so nothwendig als bei dem deutschen Unterrichte. Dazu kömmt noch folgendes wichtige Moment der Unterscheidung zwischen beiden Systemen. In den Augen des Klasslehrers wird der Schüler eine gerechtere Beurtheilung seiner gesammten Leistungen (in den sprachlichen Fächern und in der Geschichte) erfahren, während der Fachlehrer stets nur die Leistungen des Schülers in seinem speciellen Fache beurtheilt. Soll den humanistischen Gymnasien der sprachliche Unterricht als ihr Schwerpunkt unverrückt erhalten bleiben, so wird also der deutsche Unterricht mit Rücksicht auf die Beurtheilung der Schülerleistungen wesentlich im Interesse des Schülers nicht von dem in den alten Sprachen losgetrennt werden dürfen. Um wie viel schwerer ist ferner bei einem ausgedehnten Fachlehrersystem ein geregelter Gang des Unterrichts und die Ordnung des Ganzen aufrecht zu erhalten? Und erst bezüglich der Disziplin in und ausser der Schule? Es ist ein wahres Wort, dass da die Zucht schwer zu erhalten ist, wo der Schüler einheimischer im Schullokale ist, als der Lehrer. Wir fürchten nicht gleich dem Verfasser, dass die Autorität des einzelnen Lehrers beim Fachlehrersystem Schaden leide; dafür lässt sich sorgen, wenn anders der Lehrer der rechte Mann ist. Aber das fürchten wir nur zu sehr, dass die Autorität der Schule tief untergraben werde. Der laxe Verband, der zwischen Lehrer und Lehrer, Lehrer und Schüler im Fachlehrersystem besteht, kann leicht zur Lockerung aller übrigen Beziehungen führen und es würde einer eisernen Faust bedürfen, das Ganze in Rand und Band zu erhalten. Es ist ein Zwitterding, einerseits einen Schulorganismus mit den beschränkenden Disziplinarvorschriften unserer Gymnasien

schaffen und andererseits ihm durch eine ausgedehnte Vertheilung der Unterrichtsfächer an viele Lehrer die freiere Einrichtung der Hochschule geben zu wollen. Zwitterhaftes Wesen aber schadet in den Dingen der Schule am allermeisten.

Wenn der Verfasser glaubt, durch die Abtretung des obligaten Unterrichts werde es dem Vorstande eines Gymnasiums möglich sein, „das Gleichgewicht der verschiedenen Lehrkräfte besser herzustellen und das harmonische Zusammenwirken derselben leichter zu überwachen," so kennt er offenbar den Wirkungskreis des Leiters einer humanistischen Schule nicht genau genug. Auch hat er dies, wie wir uns überzeugt halten, nicht aus dem Geiste jener Rektoren geschrieben, die zugleich aktive Lehrer sind. Es ist eine der weisesten Bestimmungen der Schulordnung, dass sie zum Rektor eines humanistischen Gymnasiums einen der ordentlichen Lehrer der oberen Klassen desselben berufen wissen will. Von dieser Bestimmung wird selten Umgang genommen werden können ohne den bittersten Schaden unserer Schulen. Es kann unmöglich genügen, dass der Rektor bloss Mitglied eines Kollegiums sei, er soll zugleich als Ordinarius einer Klasse vorstehen, wenn er auch nicht das ganze Pensum des Klasslehrers über sich nehmen kann. Dadurch allein bleibt er in dem zum Gedeihen des Ganzen nothwendigen Zusammenhange mit Lehrern und Schülern; dadurch allein dürfte die auf gegenseitige Achtung und Liebe basirte innige Beziehung zwischen Vorstand und Lehrer, ihr beständiger, unmittelbarer Verkehr in Sachen der Schule unterhalten werden; dadurch allein wird sich der Rektor vor wissenschaftlichem und pädagogischem Stillstand, vor Ueberhebung und Einseitigkeit bewahren; dadurch allein kann er sich stets über die verschiedenen Bedürfnisse seiner Anstalt und durch die dazu autorisirten Organe auf dem Laufenden erhalten; dadurch allein bleibt er, was er sein soll, *primus inter pares.*

Sollte indess massgebenden Orts — wir sprechen damit eine Vermuthung aus, die sich auf keinen positiven Anhaltspunkt stützt — die Frage, ob Klass- oder Fachlehrer-

system im Ernste aufgeworfen werden und — was wir freilich nicht wünschen können — dem letzteren eine weitere Konzession gemacht werden wollen, so möge man an den Anstalten, wo es noch nicht geschehen ist, eigene Lehrer der Geschichte aufstellen, jedoch so, dass diese aus der Reihe der Philologen — deren wissenschaftliche Thätigkeit ja vorherschend die des Historikers ist — genommen werden und in einer Klasse als *ordinarii* ein entsprechendes sprachliches Pensum abzuwickeln haben. Diese Abänderung liesse sich noch am ehesten mit der guten alten Ordnung der Dinge versöhnen. Nothwendig wäre freilich auch sie nicht und sollte sie einmal doch vorgenommen werden, dann wünschen wir, dass sowohl der Beschluss über die Einführung eines eigenen Geschichtslehrers, als auch die Wahl der hiezu geeigneten Persönlichkeit dem freien Uebereinkommen der Kollegien überlassen werde.

Im Uebrigen wolle man das Fachlehrersystem da belassen, wohin es seiner Natur nach gehört, an den technischen und realistischen Anstalten. Unseren humanistischen Schulen aber bleibe ein System, das neben den in seinem Wesen liegenden Vortheilen das Recht der Geschichte für sich hat. Wünschen wir, dass dieses System noch lange blühe im Interesse vor allem unserer Schüler, die wir in wahrhaft konservativem Geiste erziehen, wenn wir ihnen in unserer Schuleinrichtung das Bild eines geordneten, harmonischen Haushalts als werthvolles Andenken auf die grosse Reise durch's Leben mitgeben.

Der Verfasser beruft sich zur Befürwortung des Fachlehrersystems mit gerechtem Lobe auf die preussischen Schuleinrichtungen. Wir haben uns mit diesen wie mit den österreichischen, welchen die ersteren zum Vorbilde gedient haben, bekannt gemacht. Wir kennen auch die in anderen deutschen Ländern bestehenden Systeme und wissen, dass die Schulen einzelner dieser Länder theilweise nicht viel zu wünschen übrig lassen. Dennoch können wir uns weder für das grosse Mass von Klassstunden an vielen ausserbayerischen Gymnasien, noch mit dem häufigen Lehrerwechsel in ein und derselben Klasse irgendwie befreunden. Wir möchten nicht

und gewiss auch nicht viele der jenseitigen, im Fachlehrersystem aufgezogenen Lehrer die Blüthe dieser Schulen von dem daselbst herschenden Systeme allein oder zumeist herleiten. Dafür lassen sich triftigere Gründe anführen, Gründe, die ausserhalb jeder Schuleinrichtung, auch der besten, liegen. Nur eines fällt auf: warum erschallen denn gerade aus der Reihe der Schulmänner jener Länder seit langem und immer wieder die Nothrufe nach Konzentration des Unterrichts, nach Modificirung des bewussten Systems? Hat doch auch Preussen im Jahre 1856 letztere wirklich vorgenommen. Gar manche der Jahresberichte dieser Schulen geben Zeugniss von dem Streben wenigstens den sprachlichen Unterricht möglichst einem Lehrer zuzuweisen und der ehrwürdige Nestor Roth verlangt, dass in Schulen mit Fachlehrersystem mindestens Latein und Griechisch derselben Klasse vereinigt sei. Uebrigens sei noch bemerkt, dass allerorten an humanistischen Schulen nur ein gemischtes, nicht das reine Fachlehrersystem besteht, das der Verfasser im Auge gehabt zu haben scheint.

Schliesslich möge gelegentlich der Berufung auf die Trefflichkeit der preussischen Schuleinrichtungen einem Wunsche Ausdruck gegeben werden, der vielen Freunden unserer Schulen längst heiss auf's Herz brennt, dem Wunsche nämlich, dass bezüglich der Oberleitung unseres gesammten Schulwesens das Muster Preussens Nachahmung finde und so, wenn auch allmählich, eine für Viele schwerbegreifliche Anomalie beseitigt werde, mit der unseres Wissens Bayern allein in ganz Deutschland dasteht, und in Folge der wiederum in Bayern unter allen Zweigen des öffentlichen Dienstes die Schule allein keine Fachmänner in ihrer Oberleitung hat.

Passau. **Ignaz Schrepfer.**

Einige Bemerkungen zu Horatius Satiren.

Sat. 1, 1, 7. — *Quid enim?* — Ich sehe noch in keiner Ausgabe, dass man auf Seyffert *schol. lat.* I. § 47 p. 92 *sq.* für unsere Stelle Rücksicht genommen habe, sei es beistimmend oder ablehnend. Ich für meine Person schliesse mich Seyffert

an, welcher jenes *quid enim?* ebenso wie *quid ita?* (das griechische διὰ τί;) als Theil eines apagogischen Beweises fasst, und übersetze es: „Wie (Warum) denn?“ Zwar sind diese Frageformen wesentlich rhetorischer Natur, allein rhetorische Färbung hat die ganze antike Literatur und eine bedeutende auch die Satiren und Episteln des Horatius. Vgl. auch die unten folgende Bemerkung zu *Sat.* 1, 9, 43 *sqq.*

Sat. 1, 1, 58. Dem Sinne und Zusammenhange gemäss scheint Horatius den Namen *Aufidus* von *auferre* abzuleiten, also = der Weg-, Fortreissende. Diese Ableitung entspricht auch dem ganzen Betrieb der Etymologie bei den Alten. Dagegen möchte ich die Leser des Dichters auf eine andere Etymologie aufmerksam machen, die bei dem trostlosen Zustande mancher Gymnasialbibliotheken, wo Sprachvergleichung und Germanistik unbekannte Fächer sind, einem Theile von ihnen noch unbekannt sein dürfte. Sie findet sich in Kuhn's Zeitschrift f. vergl. Sprachforschung X. S. 35, wo *Aufidus* gedeutet wird als „der Befruchtende“, alt *Ufens.*

Sat. 1, 1, 108. Die neuesten Conjecturen an dieser so oft behandelten Stelle haben die „Allgemeine Literaturzeitung“ in Wien und der scharfsinnige Gelehrte Keck in den NIbb. LXXXIII p. 766 aufgestellt. Jene schlägt vor: — — *redeo, qui* (= *quo*) *nemo ut avarus* etc. Dieser vermuthet: — *redeo. Cum nemo ut avarus* etc. Ich meine, dass man mit der alten Lesart: — — *redeo: nemo ut avarus* etc. ohne Correctur durchzukommen vermag. Man sehe doch nur die Parallelstellen, die Orelli anführt, an, ob sie wirklich wesentlich anderer Natur sind als unsere Stelle. Es ist eben *ut* das s. g. *ut explicativum* und hat hier seine ursprüngliche Bedeutung „wie“ (vgl. Nägelsbach's Gymnasialpädagogik, hrsg. von Autenrieth p. 105) noch in hohem Grade beibehalten. Auch wir Deutsche sagen häufig „wie“ statt „dass“, z. B. ich sah, wie er krank dalag. Daher wird unsere Stelle in der Uebersetzung also lauten: „Ich kehre zum Thema (zum Ausgangspunkte meiner Rede) zurück, dass (wie) nämlich Niemand, weil er eben habsüchtig ist (φιλοχρήματος ὤν), mit seinem Stande zufrieden ist u. s. w.?

Durch diese causale Fassung des Wortes *avarus* möchte wohl auch ein Bedenken Keck's schwinden, welcher zwischen diesem Verse und dem Eingang der Satire einen Widerspruch zu finden glaubt. Dieser läge auch vor, wenn man in *nemo avarus* nur die Bedeutung „kein Habsüchtiger" sieht. Der Grammatik nach können die beiden Bedeutungen in jenen Worten liegen, man nehme also die richtige und passende. An dem Hiatus aber würde selbst Hr. Keck keinen Anstoss nehmen, glaube ich.

Sat. 1, 4, 42. *Sermoni propiora.* Zu diesen Worten vergleiche man die höchst instructive Stelle bei Barthel, deutsche Nationalliteratur der Neuzeit S. 163: „Heine gebraucht in der Hymne ein ganz eigenthümliches, ungereimtes Metrum, das im Grunde bei seinem kaum hörbaren Rhythmus sich nur wenig von der Prosa unterscheidet. Wahrscheinlich ahmte er hierin Goethe nach, der in seiner „Harzreise im Winter" und in seinem „Wanderers Sturmlied" ihm darin voranging. Diese Form streift mehr an die Nachlässigkeit."

Sat. 1, 4, 70. Die Herausgeber schwanken noch immer zwischen *Non ego sum* oder *sim.* Es wird aber wohl *sum* das Richtige sein als Verbum des Nachsatzes, der mit *Non ego* beginnt. Auch hier wird der Sinn am ersten klar durch die Uebersetzung, welche also lautet: „Gesetzt auch, du seiest ähnlich den Räubern Cälius und Birrius, so bin doch ich weder dem Caprius noch Sulcius ähnlich; warum also solltest du mich fürchten?" Man könnte auch zwischen Protasis und Apodosis die Worte einschieben: „so wisse, so höre"; ebenso wie man z. B. bei *quod* = was das betrifft, und bei ἐπεί, z.B. Hom. Od. 3, 103; Il. 3, 59 u. a. a. St. diese Phrase einschiebt.

Sat. 1, 6, 5: — — *naso suspendis adunco.* Richtig bemerkt Döderlein in der 3. Ausgabe der Heindorf'schen Horaz-Edition und auch wieder in seiner deutsch-lateinischen Ausgabe, dass diese Redensart ein Bild des Hochmuthes sei und nicht mit dem spöttischen Nasenrümpfen verwechselt werden dürfe. Wenn derselbe Gelehrte jedoch weiter sagt: „Der Hochmüthige wirft den Kopf so weit in den Nacken

zurück, dass seine Nase mit der Stirne einen nach oben offenen Winkel oder *uncus* bildet, an den man wie an einen Wandnagel etwas aufhenken könnte", so ist das, mindestens gesagt, eine künstliche Erklärung. — Die Nase ist nicht nur ein wichtiges Glied des Menschen als Sitz des Geruchsorganes, sondern sie verleiht auch je nach ihrer Gestalt dem ganzen Gesichte einen verschiedenen Ausdruck; vorzüglich ist sie aber auch ein Sitz des Mienenspieles. Nun wurden aber die gebogenen (krummen) oder Adlernasen, auch die grossen Nasen (wie grosse Augen, vgl. Ἥρη βοῶπις) von den Alten für schön und vornehm gehalten. So werden dem Tapfersten der Griechen, Achilles, und dem Helden Cyrus Adlernasen beigelegt; auch der König Mithradates soll eine solche gehabt haben. Plato nannte dergleichen Nasen „Königsnasen". Eine gebogene Nase wird selbst dem guten Rosse in *Plat. Phaedr.* c. 34 p. 253 D ausdrücklich zugeschrieben, während das andere Ross stumpfnasig ist. Und wer weiss, was für ein Grund obwaltet, dass Ovidius den Zunamen *Naso* führt? Aber auch in neuerer Zeit wird eine Adlernase als Zeichen von Hoheit (aus der nur zu leicht auch Hochmuth entspringt!) angesehen. So wird in Don Quixote aus der gebogenen Nase sofort auf einen vornehmen Stand geschlossen. In der Ausgabe von 1843 Pforzheim, Bd. II. cap. 16 heisst es: „Betrachtet der Grüne (Don Diego) Don Quixote mit Aufmerksamkeit, so that es Letzterer noch mehr mit dem Grünen, da dieser ihm ein Mann von Rang und Ansehen zu sein schien. Er schien ungefähr 50 Jahre alt, seine Haare gingen schon in's Graue über; er hatte eine Adlernase und eine halb heitere, halb ernste Miene; kurz, sein ganzes Aeussere verrieth einen Mann von guter Bildung u. s. w." In Dante's Fegefeuer VII, 172 wird Karl I. von Sicilien der „Adlernasige" genannt, also ein vornehmer Herr. Derselbe war aber bekanntlich auch hochmüthig und grausam (er liess Konradin 1268 enthaupten). — Alle Schönheiten der unsterblichen Laura pries ihr Anbeter Petrarca, nur von ihrer Nase sprach er nie, denn sie hatte ein —

Stumpfnäschen *(Naso scavezzo)*, wie ein gewisser Ludw. Gandini herausbrachte und ihr Tomasini in der Abbildung gibt. — Goethe erbte seine Adlernase von seinem Vater, dieser aber hatte bekanntlich ein gut Theil aristokratischen Stolzes; den Aristokraten kehrte sogar Goethe selber öfters unangenehm hervor. — Ueber den Orientalisten Windischmann heisst es in seiner Biographie (K. Abendunterhaltungen IX, 3. 1862): „seine Haltung war . . . imponirend. Die Formation des Gesichts war aussergewöhnlich, wenn nicht von eigentlicher Schönheit, doch von hohem männlichen Reiz und seltenem Interesse. Eine breite gewaltige Stirne deutete auf den mächtigen Geist, der hier Gedanken schmiedete, die freie römische Adlernase, der kleine zurückstehende Mund, das dunkle, geistreiche, feuersprühende Auge von fast nie vorkommender Schärfe..., Alles das deutet auf einen ausserordentlichen Mann u. s. w." Wie der Adler den jungen Helden repräsentirt (Hor. Od. 4, 4), so die Adlernase die Hoheit, Kühnheit, den Muth, aber auch den Stolz und Hochmuth einer Person. Wie ein edler wahrhaft aristokratischer Sinn alles Gemeine verachtet, so blickt auch ein eingebildeter Aristokrat nur zu oft und leicht auf Nichtadelige hochmüthig herab. Mäcen dagegen war viel zu gebildet und von zu edler Gesinnung, als dass er in diesen Fehler verfallen wäre. Es ist also aus jenen Gründen *naso susp. adunco* = du blickst (mit Stolz) stolz auf —.

Sat. 1, 6, 19. An dieser Stelle gibt mir folgende Lesart den besten Sinn: „*Namque (esto) populus* etc., so dass vv. 18—22 folgenden Sinn geben: „Auf die Frage: *Quid oportet Nos facere a volgo longe longeque remotos?* ist die Antwort, die Döderlein im Texte ergänzt, die sich aber von selbst versteht: „Zurückgezogen leben! Denn das Volk würde (meinetwegen! was schert es mich?) lieber dem Lävinus als dem Emporkömmling Decius ein curulisches Amt übertragen und zwar mit Recht sogar *(vel merito)* u. s. w." Anderer Ansicht ist Janssen in NIbb. 1863 p. 33 ff. und Keck a. o. a. O,

p. 780. Nur füge ich bei, dass dieser Gelehrte aus dem *Nos facere a volgo longe longeque remotos* den Humor allein richtig herausgefunden hat.

(Schluss folgt.)

Zur Statistik der bayer. Studienanstalten.*)

(Fortsetzung.)

Die Anzahl der Lateinschüler ist also mehr als doppelt so gross als jene der Gymnasiasten. Die relativ meisten Gymnasien zählt Schwaben, auch die Anzahl der Lateinschüler ist dort eine der grösseren. Die Pfalz hat die wenigsten Gymnasiasten und die zweitmeisten Lateinschüler; in Oberbayern und der Oberpfalz steht die Anzahl der Gymnasiasten und Lateinschüler zur Bevölkerungszahl ungefähr in gleichem Verhältnisse.

Interessant dürfte es sein, die Anzahl der Schüler, welche die vierte Lateinklasse durchgemacht haben, mit der Anzahl derjenigen zu vergleichen, welche sich der Aufnahmsprüfung in's Gymnasium unterzogen, und welche sie bestanden haben, sowie mit der Anzahl derjenigen, welche das Gymnasialabsolutorium erhalten haben. Dabei muss ich freilich auf die Berücksichtigung derjenigen isolirten Lateinschulen verzichten, von welchen mir keine Jahresberichte vorliegen. Es erscheint jedoch diese Auslassung von keinem besonderen Einflusse, weil in den Kreisen diesseits des Rheines bekannter Weise ein grosser Theil derjenigen, welche an das eigentliche Gymnasium überzutreten beabsichtigen, schon in der vierten Lateinklasse an eine vollständige Anstalt übertreten, und die Jahresberichte der lateinischen Schulen der Pfalz mir sämmtlich vorliegen. Auch ersehe ich aus den mir vorliegenden Mittheilungen, dass im diesseitigen Bayern nur in wenigen Fällen Schüler von isolirten Lateinschulen die Aufnahmsprüfung an ein Gymnasium mitgemacht haben, welche (verordnungsgemäss) an einer vollständigen Anstalt bestanden werden muss. Die Anzahl der Privatstudirenden entzieht sich meiner Kenntniss, ist aber nicht beträchtlich. Es war die

*) S. 34, Z. 11 v. u. ist zu lesen: in Mittelfranken auf 640, in Oberfranken auf 960.

	Anzahl der Schüler der vierten Lateinklasse	Anzahl der Schüler, welche die Aufnahmsprüfung in's Gymnasium mitmachten	Anzahl der Schüler, welche die Aufnahmsprüfung in's Gymnasium bestanden	Anzahl der Schüler, welche die Obergymnasialklasse besuchten	Anzahl der Schüler, welche das Gymnasialabsolutorium mitmachten	Anzahl der Schüler, welche das Gymnasialabsolutorium bestanden
in Oberbayern . . .	215	183	144	115	120	113
„ Niederbayern . .	128	123	98	83	84	82
„ d. Pfalz	161	95	69	53	58	55
„ d. Oberpfalz . .	91	82	71	56	57	54
„ Oberfranken . .	104	107	77	54	56	55
„ Mittelfranken . .	123	108	88	75	79	79
„ Unterfranken . .	133	119	95	71	80	78
„ Schwaben . . .	157	132	102	76	77	76
„ in ganz Bayern	1112	949	744	583	611	592

Hieraus ersieht man, dass nahezu $^9/_{10}$ von den Schülern der vierten Lateinklasse die Aufnahmsprüfung in's Gymnasium mitgemacht, und von diesen nahezu $^4/_5$ dieselbe bestanden haben. Die grösste Anzahl der Zurückgewiesenen betrug an einer Anstalt, an welcher höchst wahrscheinlich eine ziemlich grosse Anzahl von Schülern isolirter Lateinschulen die Prüfung mitmachten, fast $^2/_5$, an fünf Anstalten betrug diese Zahl je $^1/_3$, an sechs je $^1/_4$, an vier je $^1/_5$, an fünf je $^1/_6$, an einer $^1/_7$, an zwei je $^1/_8$ der Examinirten; an einer Anstalt, an welcher übrigens mindestens $^1/_4$ der Schüler der vierten Lateinklasse sich der Prüfung nicht unterzogen, wurden von 49 Examinirten nur 4, an einer von 25 zwei, an einer andern von 12 und an einer dritten von 19 nur einer, an einer Anstalt wurde keiner zurückgewiesen. Es scheint die Proportionalzahl der Zurückgewiesenen im Allgemeinen um so grösser zu sein, je mehr Schüler die Klasse zählt, was allerdings ziemlich leicht zu erklären sein dürfte. Die grösste Anzahl der in Einer vierten Lateinklasse unterrichteten Schüler betrug 59 (Wilhelmsgymnasium in München), die kleinste unter den mit einem Gymnasium verbundenen Lateinschulen 17,

(St. Anna in Augsburg). Von den isolirten Lateinschulen hatte die zahlreichste vierte Klasse 21 Schüler (Landau).

Ferners zeigt die vorstehende Zusammenstellung, dass von 611 Candidaten, welche sich der Maturitätsprüfung unterzogen, 19 als unbefähigt erklärt wurden. Diese waren ungefähr zur Hälfte Privatstudirende. Die Durchschnittsnote im Absolutorium war fast durchgängig jener aus dem Gesammtfortgange entsprechend und nur in sechs Fällen um ungefähr $^1/_3$ der Hauptnotenscala besser als letztere. Die Uebereinstimmung dürfte für gleichheitliche Beurtheilung der bei der Prüfung betheiligten Lehrer und jener, welche die Klasse versehen, Zeugniss geben. Von den Candidaten, welche die Maturitätsprüfung bestanden haben, erhielten an einer Anstalt die Hälfte, an 10 Anstalten je $^2/_5$, an sieben je $^1/_3$, an fünf je $^1/_4$, an einer $^1/_7$, an zwei $^1/_8$ die erste Note; an einer Anstalt erhielten von 21 nur 2, an einer andern von 17 nur einer die erste Note. Die zweite Note erhielten an einer Anstalt $^3/_4$, an sechs Anstalten die Hälfte, an fünf je $^2/_5$, an zehn je $^1/_3$, an einer $^1/_4$, an drei je $^1/_5$ der Candidaten, an zwei Anstalten endlich von 10 einer. Die dritte Note kam an zwei Anstalten gar nicht vor, an sieben erhielt sie die Hälfte, an drei $^2/_5$, an acht $^1/_3$, an vier $^1/_4$, an zwei $^1/_5$, an einer $^1/_6$, an einer der neunte Theil der Examinirten. Für nicht befähigt wurden an zwei Gymnasien je 3, an vier je 2, an fünf je ein, an 17 kein Candidat erklärt.*)

Wenn die Annahme erlaubt ist, dass die von mir zusammengestellten Zahlen für nahe aufeinanderfolgende Jahre als stationär angesehen werden dürfen, so würde aus den gegebenen Zahlen folgen, dass von hundert an das Gymnasium aufgenommenen Schülern 79, also fast $^4/_5$ dasselbe mit dem Maturitätszeugnisse verlassen.

(Fortsetzung folgt.)

*) Für die Gefälligkeit, mit der die zu vorstehender Zusammenstellung nothwendigen Daten geliefert wurden, wird hier der gebührende Dank ausgesprochen. Für Aschaffenburg musste, da man die Ertheilung der betreffenden Aufschlüsse von einer eigenen ministeriellen Erlaubniss abhängig machte, eine der Anstalt ferne stehende Quelle benützt werden.

Ueber Latinismen in Uebersetzungs-Büchern.

Es ist kaum ein Zweifel, dass die Akribie, mit welcher die neuere Philologie seit den anregenden Winken eines Hand, Nägelsbach, Seyffert und Anderer der Pflege des lateinischen Stiles obliegt, der deutschen Stilistik keine geringeren Dienste geleistet hat. Während nämlich jene den Mitteln nachgeht und Bahnen aufsucht, den Ausdruck der heimischen Sprache in fremder Darstellung wiederzugeben, zwingt sie zu einer vertieften Vergleichung der beiderlei Redeformen, aus welcher die Kenntniss von beiden in gleichem Grade Gewinn zieht. Das Beobachten der Verschiedenheit in den Bildern und Ausdrucksarten der einen Sprache gegenüber der andern und das Belauschen des Auseinandergehens der besonderen Organismen bringt durch die Wahrnehmung der Gegensätze die Eigenthümlichkeiten der eigenen Sprache nicht minder zu klarem Bewusstsein, als die der fremden.

Es war zuvörderst die deutsche Uebersetzungskunst, in welcher sich der aus dieser vergleichenden Stilistik erwachsene Fortschrittsgewinn verwerthet erwies. Während die frühere Art und Weise der Uebertragung vielfach die Muttersprache unter dem fremden Joche schmachten liess und, um nur wörtlich beim Uebersetzen zu sein, lateinische Satzgefüge, lateinische Wortstellungen, Ausdrücke und Redensarten durch Barbarismen knechtisch wiedergab, erkennt es die neue Uebersetzungskunst als ihre Aufgabe an, die Unterschiede und Gegensätze in den Sprachen stets wahrzunehmen, den Eigenthümlichkeiten der heimatlichen Zunge in Allem gerecht zu werden und den Geist des deutschen Ausdruckes und Stiles überall in seiner berechtigten Freiheit walten zu lassen.*)

Seitdem lautet die Losung der ganzen deutschen Literatur: „Sprachreinheit"! „Keine Barbarismen, keine Latinismen mehr!"

Es versteht sich, dass es vor Allem die Aufgabe des Gymnasiums und der lateinischen Schule ist, bei ihrem Unterrichte diess Ziel zu verfolgen und die Pflege der Muttersprache in dieser Richtung mit ängstlichem Eifer im Auge zu haben. Es werde der leiseste Schein vermieden,

*) Dabei lässt sie sich jedoch das nicht entgehen, was von fremder Frucht sich zur Aufnahme in den heimischen Boden eignet. Sie nimmt das für sie Brauchbare gerne zu eigen an, bürgert es ein und bereichert dadurch den Schatz der Muttersprache. Einem aufmerksamen Beobachter der neueren deutschen Literatur wird es nicht schwer sein, mancherlei solche moralische Eroberungen des Latinismus auf deutschem Sprachboden verzeichnen zu können. Wir wollen hier nur erwähnen den in deutscher Darstellung immer häufigeren Gebrauch des Asyndeton, dann das immer öftere Verschwinden der Partikel „so" im Nachsatze, endlich den Gebrauch vieler bisheriger Verba reflexiva als Verba neutra, z. B. „der Feind flüchtete in die Wälder" statt „flüchtete sich". Solcherlei Erwerbungen werden offenbar der eben angeführten vergleichenden Stilistik verdankt.

als ob jenes unermüdete Streben des Fortschrittes in Kenntniss der alten Stilistik den fleissigen Betrieb und die sorglichste Genauigkeit in der Muttersprache zum Opfer bringe. Aus diesem Grunde nehmen unsere Unterrichtsanstalten so eifrig Bedacht, dass vorzüglich ihre Lehrmittel und Unterrichtsbücher den obigen Forderungen entsprechen und in Hinsicht auf deutsche Fassung, Ausdruck und Stil dem Schüler stets giltige Muster bieten.

Gewiss ist, dass nicht minder als für die übrigen Unterrichtsbücher die gleichen Anforderungen deutscher Sprachreinheit und Sprachrichtigkeit auch für die verschiedenen Uebersetzungsbücher bestehen. Es ist in diesen nicht minder in Hinsicht auf sprachliche Darstellung alles Fremde zu meiden. Desshalb sind ihre Verfasser stets mehr und mehr bemüht, einem solchen Verlangen genug zu thun und jede Auflage derartiger Bücher bietet Verbesserungen in der genannten Richtung dar. Doch ist noch nicht alle Arbeit gethan. Man trifft noch vielerlei Latinismen in lateinischen Uebersetzungsbüchern an. In Folgendem sollen davon einige Beispiele, wie sie in mehreren von den in Bayern gebrauchten Uebungsbüchern sich vorfinden, aufgeführt werden.

Es ist gegen die Sprachreinheit, lateinische Ableitungsendungen, wie *ensis, anus* . . . bei Völkernamen in die deutsche Benennung herüberzunehmen. Obwohl Niemand sagen wird: ein Dillinganer, ein Nürnbergenser, so spucken gleichwohl in manchen Uebungsbüchern Carthaginienser, Tarquinienser, Vejenter u. dgl.

Das Demonstrativ und Interrogativ mit einem Adjectiv nimmt im Latein gern *tam* zu sich, z. B. *hae tam variae victoriae*, jene grosse Niederlage *illa tanta clades*. Dieses *tam* ist aber als Eigenthümlichkeit des lateinischen Stiles bei der Uebersetzung im Deutschen nicht wieder zu geben und sollte daher weggefallen sein in Sätzen, wie: „Diesen so grossen Vorzügen des Mannes folgte die Bewunderung aller“. — „Daher unterlag jenes so reiche Sybaris“.

Oft ist der Genitiv *rerum* ein blosser Pleonasmus, beziehungsweise ein Objectsgenitiv unbestimmten Inhaltes; Naegelsbach Stil. § 19. 1. z. B.: Die Hoffnung kämpft mit der Verzweiflung *bona spes cum omnium rerum desperatione confligit.* Am angeführten Orte übersetzt Naegelsbach die Stelle: *Fin.* 2. 14, 45. *quae (ratio) et causas rerum et consecutiones videat* einfach mit: welche Ursachen und Wirkungen erkennt. Dem zuwider liest man in einem Uebungsbuche: „Die Menschen haben eine Vernunft und einen Verstand, der die Ursachen und Folgen der Dinge sieht.“

Nicht gut anwendbar dürfte im deutschen Ausdrucke das im Latein neben dem Asyndeton gebräuchliche Polysyndeton bei der Verbindung von drei Begriffen sein und in dem Satze: „Timoleon tödtete den Dionysius

nicht, damit man sah, wen und aus welch' grossem Reiche und in welche Lage er denselben gestossen hätte", dürfte das erste „und" besser durch ein blosses Komma vertreten sein.

Ein Relativsatz hinter dem Vergleichungsworte „als" ist ganz gegen den deutschen Ausdruck und Sprachgebrauch, z. B.: „Kennst du einen vorzüglicheren griechischen Philosophen, als den Aristoteles, gelehrter als welcher Niemand gewesen sein soll" (Feldbausch, II. Th. 6. Aufl. Nr. 249.)

Bei der wörtlichen Uebersetzung lateinischer Substantiva entstehen manchmal Barbarismen, wovor man sich zu hüten hat. Diese Bewandtniss hat es mit dem Worte: „Der Nachsteller" *insidiator*, welches Wort im Deutschen kaum gebräuchlich ist, wie ein Satz es vorführt: „Während Dionysius seine Regierung zu befestigen suchte, schonte er keines Menschen Leben, den er für einen Nachsteller hielt."

Esse in der Bedeutung „haben" ist im Lateinischen eine ausserordentlich häufige Ausdrucksweise; in gleichem Grade aber ungewöhnlich ist diese Sprechweise im Deutschen, also nicht: „ein Hirt, dem der Name Faustulus war."

Unschwer würde es wahrlich sein, diess kleine Verzeichniss von Latinismen in unsern Schulbüchern durch Aufführung weiterer Beispiele vermehrt und vervollständigt zu sehen. Doch mag das Erwähnte genügen, um aufmerksam zu machen auf eines und anderes, sowie um Verbesserungen hervorzurufen. Es soll allerdings nicht verkannt sein, dass die praktische Einübung lateinischer Sprachregeln den Lehrer vielfach veranlasst, lateinische Wendungen in deutschen Gefügen beim Unterrichte wiederzugeben und nachzuahmen, durch Umstellungen die lateinische Sprechart dem Schüler im Deutschen mundgerecht zu machen. Doch hat diess in Anmerkungen und Noten zu geschehen. Die eigentliche Darstellung hat stets den Forderungen deutscher Sprachsatzung zu genügen und zu entsprechen. Ist diess nicht der Fall, so ahmt der Schüler, dem noch kein richtiges Urtheil zu eigen ist, Falsches und Fremdes im Deutschen nach und, was das Schlimmste ist, das Schulbuch, in dem er Belehrung und Muster des deutschen Ausdrucks sucht, wird sein Verführer sein.

Regensburg. **Baptist Gerlinger.**

Der lateinische Elementarunterricht und die vorhandenen Lehrmittel dazu.

„Besondere Aufmerksamkeit ist — beim lat. Unterrichte in der I. Lateinklasse — der Wortbildung durch Erlernung der Wortstämme in ihren Ableitungen zu widmen; mechanisches Memoriren von zusammenhangslosen Wörtern und Redensarten und sogenannten Sentenzen aber, wodurch nur das Gedächtniss beschwert, und der Jugend, anstatt ihren Verstand zu bilden und zu schärfen, Ekel am Lernen beigebracht wird, nicht zu dulden." Diese Bestimmung des § 11 der revidirten Schulordnung von

1854 ist so richtig und vortrefflich, dass in der Hauptsache kaum ein praktischer Schulmann etwas dagegen einzuwenden hat. v. Nägelsbach ist S. 97 seiner Gymnasialpädag. bezüglich der Wortstämme anderer Ansicht, denn davon höre der Knabe beim Erlernen des Griechischen. Diesen Punkt, denke ich, könnte man als Nebensache füglich dem Ermessen des einzelnen Lehrers überlassen, wie eben er leichter zurecht zu kommen hofft. Im Weitern findet sich v. Näg. S. 97 u. 98 in vollster Uebereinstimmung mit der oben angeführten höchsten Verordnung und gibt gleichsam ergänzend folgende Anweisung: „Man beginne mit den Elementen, gebe sie historisch, überliefere von vorne herein sehr wenig Stoff, aber das Gelernte muss gleich verwendet werden zum Verständniss und zur Bildung von Sätzen und zur eigenen Handhabung der Sprache, kurz zur Praxis; man mache den Schüler seines Besitzes dadurch froh, dass man ihn etwas damit anfangen lässt. — Princip beim ganzen Elementarunterricht ist sofortige Verarbeitung des Gelernten in Sätzen.“ Fassen wir die Sache kurz, so wird der Gedanke der sein: „Der Schüler der I. Lateinklasse muss Vocabeln lernen, diese aber müssen wohlgeordnet und für ihn alsbald verwerthbar sein.“ Gegen die vollständige Richtigkeit und gegen die Vortrefflichkeit dieses Satzes nun weiss ich wenigstens kein Wort zu erinnern; aber ein anderes hier einschlägiges kleines Bedenken habe ich, und von diesem soll in Folgendem die Rede sein.

Ich habe mir nämlich, um das gleich hier mit trockenen Worten zu gestehen, wiederholt die Möglichkeit klar zu machen gesucht, wie man bei unsern jetzigen Lehrmitteln diese schöne Wahrheit auch praktisch verwirklichen könne, bin aber in diesem Punkte heute noch so klug als ehedem. Auch habe ich nicht versäumt, die jährlich erscheinenden Jahresberichte durchzumustern, um mich bei meinen Leidensgenossen zu unterrichten, habe aber daraus nicht viel anderes ersehen, als dass die Sache gar mannigfaltig angepackt werde. Nun wäre es natürlich angezeigt gewesen, bei dem einen oder beim anderen dieser Herren anzufragen, was denn er von der Sache denke, und wie er es des Nähern in diesem Punkte halte, allein ich kenne einige, die so glücklich sind, Jahr aus Jahr ein über solche Dinge keinen Skrupel zu haben, andere, die sich über ihre wirklichen und vermeintlichen Vorzüge einer so schönen Meinung erfreuen, dass es nicht immer gerathen ist, sich ihnen mit derartigen „Lappalien“ zu nähern. Ein paar recht wackere Freunde hingegen meinten, dass ich mit diesen meinen Zweifeln nicht so ganz unrecht hätte. Darum seien sie hiemit zur gefälligen Kenntnissnahme aller derer gebracht, die sie derselben just würdigen wollen.

Gelegentlich einer solchen Umschau in den letzten Jahresberichten nahm ich wahr, dass nunmehr nahezu an allen mit Gymnasien verbundenen Lateinschulen Bayerns, desgleichen an der weitaus grösseren

Anzahl der isolirten Lateinschulen für den ersten Unterricht im Latein Englmann's lat. Grammatik und das einschlägige Uebungsbuch benützt werden. Als Lesebuch wird noch sehr oft Jacobs gebraucht. Ganz ausgeschlossen sind Englmann's lat. Lehrbücher nur von vier Studienanstalten der ersteren Art, aber auch sie bieten das Charakteristische, dass sie nicht etwa sämmtlich nach den nämlichen Lehrbüchern unterrichten, sondern jede von ihnen gibt einem andern Buche oder Büchlein den Vorzug. So weit ich diese letzteren kenne, bieten sie für unsern Zweck wenig neues. Ich glaube daher keinen Tadel befürchten zu müssen, wenn ich bei dieser Besprechung von ihnen absehe und mich lediglich auf die weitaus zumeist gebrauchten Englmann'schen Bücher beschränke. Jacobs wenigstens, Spiess, Schulz, Dünnebier und Gröbel machen hier keine Schwierigkeit. — Ueber die Brauchbarkeit und Vorzüglichkeit der Englmann'schen lat. Schulbücher nun ist bereits so viel rühmliches gesagt worden, dass sie neuerdings zu loben, nur ein abermaliges *γλαῦκ' Ἀθήναζε* wäre. Und wahrlich, wenn wir uns erinnern, mit welchen Lehrmitteln und nach welcher Methode an einem guten Theile von uns selbst noch vor anderthalb bis zwei Decennien die Elemente der lat. Sprache tractirt wurden, so wird dem Verfasser — natürlich *sine ira et studio* — kein verständiger Lehrer seine aufrichtigste Anerkennung versagen. Allein da, wie ja auch sonst oft im Leben, insbesondere am Büchermarkte häufig denjenigen Erscheinungen freigebigst Lob gespendet wird, welche dessen eben gar sehr bedürfen, ich aber eine so böswillige Zumuthung von diesen Schulbüchern weit, weit ferne wünschte, und da ich überdiess den Verfasser als einen Mann zu kennen glaube, der, weit entfernt von kleinlicher Empfindelei, im Interesse der Schule auch ein unzartes, wenn wahres Wort zu ertragen weiss, und der es zu schätzen versteht, die Ansichten derer kennen zu lernen, welche von Jahr zu Jahr mit seinen Büchern in der Hand diese oder jene Klasse unterrichten, um sie prüfen und das Richtige daraus für die Schule gewissenhaft verwerthen zu können, so sei über die hier in Betracht kommenden Bücher desselben meine Ansicht völlig unverholen ausgesprochen.

Die lat. Grammatik halte auch ich für ein durchaus tüchtiges Schulbuch, dem unsere Schulen einen sehr wesentlichen Fortschritt zum Bessern verdanken. Von Einzelnheiten abgesehen, die bei dieser Gelegenheit nicht in Betracht kommen können, hat sie durch die verhältnissmässig rasch aufeinander gefolgten sechs Auflagen fortwährend gewonnen. Aber auch jetzt ist sicher noch nicht alles so dargestellt, wie es sein sollte und könnte; allein bei einem so viel gebrauchten Schulbuche ist auf die Verwendbarkeit verschiedener Auflagen neben einander gar sehr zu achten, und soll überhaupt nur mit der grössten Vorsicht geändert werden. In gewissen Dingen hat hierin ohnediess besonders die 5. Auflage bekanntlich eher zu viel geleistet als zu wenig. Wird auch in Zukunft mittels

verständigen Masshaltens in ihr sorgfältig und gewissenhaft zur Geltung gebracht, was einerseits die Wissenschaft als unzweifelhaft richtig, anderseits die Praxis als durchaus bewährt erwiesen hat, so wird dem Verfasser künftighin eben so sehr unser aufrichtigster Dank gesichert sein.

Wie aber schon aus dem Vorausgeschickten ersichtlich ist, handelt es sich diesmal weit weniger um sie, als um das einschlägige Uebungsbuch, und in zweiter Linie um das Lateinische Lesebuch für die unteren Klassen der lateinischen Schulen. Was ich besonders am Herzen habe, lässt sich jedoch recht wohl an dem ersteren allein zeigen, daher ich mich im allgemeinen auf dieses beschränken werde.

Mit der getroffenen Anordnung und dem Inhalte der Uebungsstücke kann man, wie das Büchlein jetzt liegt, im ganzen zufrieden sein. Dass mit Sätzen erst 55*) begonnen wird, scheint mir keineswegs ein Nachtheil, so wenig als der Umstand, dass mit dem Lesebuch erst bei der I. Conjugation anzufangen ist. Wird die Sache recht betrieben, so ist den Jungen, besonders in dieser Klasse, alles interessant; ist jenes nicht der Fall, so machen Sätze mit *sum* und *habeo* den Unterricht nicht im mindesten geniessbarer, als zusammenhangslose Ausdrücke. Wie wäre es sonst auch möglich, dass es mitunter selbst in Klassen, in denen doch Homer und Horatius, Demosthenes und Cicero, Goethe und Schiller gelesen werden, so herzlich langweilig hergeht! Der geehrte Verfasser der *noctes scholasticae* hat ganz recht, hier mündlich blos mit Pyrrhus, Hannibal und Caesar zu manoevriren, nur wird Niemand, er wäre denn ein heilloser Pedant, so ein Buch abgefasst wünschen. Zum Uebersetzen aus dem Lateinischen in das Deutsche aber ist es jedenfalls wünschenswerth, dass dem Schüler gleich Sätze geboten werden, und früh genug, wenn er den der Conjugation vorangehenden Lehrstoff bereits bewältiget hat.

Ich will hier nicht auf Einzelnheiten eingehen, um sogleich zu dem Punkte zu kommen, auf den es mir vor allererst ankommt, und mit dessen Behandlung ich fast durchweg unzufrieden bin, ich meine die Angabe von Vocabeln. Das Büchlein ist, wie etwa Spengel sagen würde, auch hierin nicht schlechter als andere seiner Art, womit aber mit nichten gesagt sein soll, dass es gut ist.

Keineswegs einverstanden bin ich mit dem bis 51 sich wiederholenden „Lerne und declinire“. Erstlich wird wohl doch Niemand all diese Vocabeln decliniren lassen. Sind die Endungen einer Declination bekannt, so genügen ein paar Wörter zur ersten Einübung. Wo es später noch erforderlich ist, wird der Lehrer selbst am besten ersehen und die zweckmässigsten Wörter zur etwa nöthigen Uebung gelegentlich ausfindig machen. Gesetzt aber, es sollte sich dabei insbesondere um's „Lernen“ handeln, so ist die Auswahl der hiezu unter obiger Ueberschrift gebotenen, gelinde

*) Die Citate beziehen sich auf die Nummer der Uebungsstücke.

gesagt, eine höchst unpraktische. Unter dieser Rubrik werden die Substantiva *mensa*, *via*, *ventus*, *ager*, *faber*, *filius*, *vir*, *virus*, *puer*, *frater*, *pecten*, *homo*, *apis*, *laus*, *flos*, *juvenis*, *agger*, *lex*, *mater*, *opus*, *caput*, *rete*, *calcar*, *vectigal*, *funis*, *turris*, *acies*, *facies*, *effigies*, *fides*, *series*, *spes*, *species* aufgeführt, welche der Schüler sämmtlich theils aus den Geschlechtsregeln und aus den Ausnahmsfällen einzelner Casus, theils aus den Beispielen seiner Grammatik bereits kennen muss. Dass sich dort von dem einen oder andern derselben die deutsche Bedeutung nicht angegeben findet, ist eben ein Mangel der Grammatik. Nicht besser steht es mit den unter der gleichen Ueberschrift vorgebrachten Adjectiven; *magnus*, *parvus*, *ferus*, *novus*, *sacer*, *miser*, *frugifer*, *magnanimus*, *meritus*, *difficilis*, *facilis*, *fertilis*, *gracilis*, *utilis*, *dives*, *par*, *pauper*, *acer*, *vetus* muss der Schüler sämmtlich aus der Grammatik kennen. Nicht genug! Trotz Grammatik und Vorschrift: „Lerne und declinire" werden mehrere dieser Vocabeln nochmals, ja einige 3 und 4mal unter der ganz gleichen Bedeutung und ohne dass eine anderweitige Verwechslung denkbar wäre, manchmal unmittelbar, nachdem sie eben zu lernen waren, immer und immer wieder angegeben, ein sicheres Zeichen, dass der Verfasser selbst an die Realisirung seiner Vorschrift nicht glaubt.

Man wende mir nicht ein, es komme auf diese paar Vocabeln mehr oder weniger nicht an. Für's Erste ist dies des Principes halber, dass der Junge gleich von vorne herein rücksichtslos an die strengste Genauigkeit und Pünktlichkeit zu gewöhnen ist, an und für sich unwahr, und dann könnte ich die Behauptung, dass es mit der Angabe der Vocabeln das ganze Büchlein hindurch in dieser Art gehalten ist, mit Duzenden und Duzenden von Beispielen belegen. Der Raumersparniss wegen und um nicht zu ermüden, bloss ein paar Fälle.

„*Imber*, der Regenguss" kennt der Schüler aus § 35, 1 der Grammatik, und doch ist das Wort 56, 94, 180, 183 wieder angegeben. „*Parentes*, die Eltern" steht § 37, 3 Anm. der Gr.; als wäre es noch neu, kehrt es wieder 27, 29, 82 und unter der Bedeutung „Erzeuger" 185. „*Civitas*, der Staat" enthält die Gr. § 32 als Paradigma. Der Schüler bekommt das Wort wieder 17, 22, wo er auf *respublica* noch gar nicht gerathen kann, ferner 216, und unter der Bedeutung „Bürgerrecht" 70 und 116. „*Os*, *ossis*, der Knochen" gibt die Gr. § 29. Unser Büchlein ruft das Wort als „Gebein" in's Gedächtniss 27, 38, 146, 193. Ich kann mich unbeschadet der Glaubwürdigkeit kürzer fassen. „*Convivium*, das Gelage", ist 5mal, eben so „*sermo*, die Rede", und ein 6. mal unter der Bedeutung „die Sprache" angegeben; „*clades*, die Niederlage" 4 mal, und Wörter wie *praeda*, die Beute, *planta*, die Pflanze, *terra*, das Land, *umbra*, der Schatten, *asinus*, der Esel, *populus*, die Pappel, *frumentum*, das Getreide, *forum*, der Marktplatz, *adulator* der Schmeichler, *centurio*, der Hauptmann, *leo*, der Löwe, *venator*, der Jäger, *cohors*, die Cohorte, *de-*

scriptio, die Beschreibung, *gens*, das Volk, *integritas*, die Unbescholtenheit, *oratio*, die Rede, *urbs*, die Stadt, *examen*, der Schwarm, *gramen*, das Gras, *jus*, das Recht, *sidus*, das Gestirn finden sich je 3 mal; solche, die je 2 mal aufgeführt werden, Wörter der gewöhnlichsten Art, zählen nach Hunderten. An Substantiven allein könnte ich derartige an 200 anführen. Nur noch ein paar Beispiele anderer Art. *Colus*, der Spinnrocken, und *veru*, der Bratspiess, sind in der Gr., ersteres aus den Geschlechtsregeln der II. Declination, letzteres gänzlich, mit Recht längst ausgewiesen. Im Uebungsbuche aber hausen sie beide, ersteres 14, letzteres 34 auch in der 5. verbesserten Auflage getrost weiter, bis ihnen, so Gott will, die 6. die wohl verdiente Erlösung bringt.*) Der Schüler wenigstens kann absolut nicht wissen, was er mit ihnen anfangen soll, wofern ihn nicht der Lehrer darüber aufklärt, denn angegeben ist dazu nichts. — *Eques*, der Reiter, und *pedes*, der Fusssoldat, werden dem Schüler 16 zum Lernen und Decliniren empfohlen. Während *eques*, der Reiter, 30, 50, 68 wiederkehrt, ist vom *pedes* nicht weiter mehr die Rede, obwohl in der letzten Nummer der Fusssoldat neben den Reiter postirt ist. — 46 wird vom Schüler mit Recht verlangt, dass er wisse, was das diesseitige und jenseitige Gallien heisst; nur *Gallia* wird ihm hier angegeben; 119 dagegen wird ihm *citerior* unterbreitet, wenn er sich nur *Gallia* gemerkt hat; noch später, gegen den Jahresschluss, nämlich 184, wird für beides gesorgt; dort steht *Italia superior* und *Italia inferior!*

Ich komme hiemit zu einem Gegenstande, der allem Forschen nach Plan und System noch harnäckiger trotzt, zu den Eigennamen.

Erstens sind auch hier Namen der gewöhnlichsten Art 2 und 3 mal angegeben; so *Graeci*, *Romani*, *Carolus*, *Hannibal*, *Mutina*, *Nero*, *Parnassus*, *Tiberis* etc. Damit es an solchen nicht fehle, welche der Schüler aus der Grammatik kennen muss, so sind *Aegyptus* 14, *Peloponnesus* 109 und *Halys* 177 sorgfältigst notirt. Man braucht dem Schüler gewiss Namen wie *Brutus* und *Cassius*, *Marius* und *Sulla* nicht anzugeben, aber wozu denn *Ninus*, *Caligula*, *Seneca*, *Africa*, *Oeta* u. dgl.? Und wenn man ihm *Peleus* angibt, warum nicht auch *Orpheus*, da ja doch hiebei auf die Gr. nicht geachtet wird? Wenn *Aprilis*, *October*, *December*, warum nicht auch *September?* Wenn der Schüler 112 auf Mercur *Mercurius* nicht selbst finden kann, woher soll er 121 auf Epicur *Epicurus* finden? Wenn *Plataeenses* 2 mal angegeben werden muss, warum *Athenienses* nie? Und doch stehen beide Namen 72 im Stücke hart neben einander. Wenn der Schüler *Aristides*, das 2 mal angegeben wird, und *Themistocles* nicht weiss, woher dann *Demosthenes* und *Hercules*? Auch Namen wie Perser, Aegyptier, Gallier, Athen, Apulien werden nirgends notirt. — Gar belehrend scheinen mir hiebei die Fälle,

*) *Vapulo* 171 hat endlich seine Beseitigung gefunden.

und sie sind sowohl sonst als bei den Eigennamen nicht selten, wo ein Wort vorerst nicht angegeben, später aber gewissenhaftest nachgeholt wird. Dass die Creter mit *Cretenses* zu übersetzen sind, erfährt der Schüler erst 138, hingegen musste er es 57 selbst wissen. Ein Lacedämonier heisst nach 195 *Lacedaemonius quidam*, 57 und 58 musste es der Schüler im Wörterverzeichniss suchen. Eben so wird 96 vorausgesetzt, der Schüler wisse, dass Alexandria eben *Alexandria, ae* heisst; 186 wird es ihm gesagt. *Aesculapius* wird zu Aesculap erst 159, nicht aber 117 angegeben; *Peloponnesiacus* nicht 120, wohl aber 143; *Poeni* nicht 129, jedoch 135. *Spartiates* muss der Schüler 139 im Wörterverzeichniss suchen, versteht es aber nicht, weil hier die griechische Declination noch nicht daran gekommen ist; 191 und 213, wo er es versteht, wird es ihm sorgfältigst beidemal unterbreitet. Ueberhaupt hat es mit diesem Wörterverzeichniss eine ganz eigenthümliche Bewandtniss. Ich bleibe bei den Eigennamen. Wörter, die bereits unter den Stücken, theilweise wiederholt, angegeben sind, finden sich gewiss auch in diesem; andere, die dort keiner Rücksicht gewürdigt wurden, haben gewöhnlich auch in ihm keine Gnade gefunden. Ich erinnere nur an *Numa*, welcher Name erst 162 angegeben wird, nachdem er vorerst wiederholt dagewesen, aber, und zwar gewiss richtig, nie angegeben war; von *Cimon*, welches Wort im ganzen Buch nie angegeben wird, von Appellativis, wie „Salz“ u. a. gar nicht zu reden.

Nicht gelten kann hiegegen die Einrede, das Buch sei nicht darauf berechnet, vollständig übersetzt zu werden, sondern der Lehrer werde die ihm eben nach Bedarf erforderlich scheinenden Stücke oder Sätze auszuwählen haben. Ich halte für unbedingt nothwendig, dass es vom Schüler, wenn nicht ganz, so doch grösstentheils schriftlich, mündlich aber jedenfalls vollständig durchgearbeitet werde. Nägelsbach hat Recht, dass die Sache mit Hausaufgaben nicht herauszureissen ist; allein je weniger man den Schüler schriftlich arbeiten lässt, desto unbeholfener bleibt er, und desto schwieriger werden ihm daher alle solchen Arbeiten. Ist er durch Uebung gewandt, so sind ihm täglich ein paar Sätzchen nicht die mindeste Last; im Gegentheil macht es ihm Vergnügen, alsbald wieder zu sehen, was er richtig gemacht, und worin er etwa geirrt hat. Einiges lässt sich hierin auch in der Schule selbst leisten nach Vorschrift des § 17 der rev. Ordnung. — Noch weniger sollte jene Ueberfülle unterbreiteter Vocabeln damit entschuldigt werden, dass es dem Schüler Vergnügen macht, alte Bekannte wieder zu treffen. Dies ist der Fall, wenn er aus dem Latein in's Deutsche übersetzt; die grösste Freude ist es für ihn beim Uebersetzen, sich möglichst kräftig und von fremder Hilfe thunlichst frei zu wissen, und gerade sie wird ihm durch jenes regellose und allzuviele Angeben jämmerlich verkümmert. — Ich habe in dieser Beziehung nur noch einerseits die Leser zu ersuchen, nicht zu denken, ich hätte die aufgeführten Missstände nur mit Mühe zusammen-

gefunden, anderseits den Verfasser, ja nicht anzunehmen, es bedürfe bei einer neuen Auflage etwa nur der Correctur obiger Einzelnheiten. Wäre es damit gethan, so würde ihm hiezu meine reichliche Auslese, die ich noch vor mir liegen habe, recht gern zu Diensten stehen; allein nach meiner Ueberzeugung wird dies alles nichts helfen. Niedergeschrieben habe ich obige Aussetzungen nur, um den Verfasser eindringlichst zu erinnern, dass auch Lehrbücher für diese unterste Klasse unserer Schulen unter steter Berücksichtigung der jeweiligen Bedürfnisse des Schülers mit der nachhaltigsten Sorgfalt abzufassen sind, um zu zeigen, wie so gar nichts auf die tagtägliche Waare anerkennender Recensionen von Schulbüchern zu geben ist, wovor die geehrte Redaction diese Blätter rein bewahren möge, endlich, um es einmal offen zur Sprache zu bringen, dass wir Lehrer der Sexta Jahr aus Jahr ein gegen Wort und Sinn der Eingangs angezogenen höchsten Verordnung sündigen, freilich nachdem sie selbst vorerst gegen uns gesündiget hat, indem sie, mag ihr Inhalt an und für sich noch so richtig sein, an uns eine Forderung stellt, der wir bei den jetzigen Lehrmitteln ein für allemal nicht zu genügen vermögen.

Es ist unzweifelhaft eine grosse Verkehrtheit und widerstreitet schnurstracks jener höchsten Verordnung, nach dem oben characterisirten Büchlein Vocabeln lernen zu lassen. Und doch bekennen sich dazu nicht wenige, einige selbst in rühmenden Worten. Ungern sei gestanden: auch ich gehörte und gehöre heute noch zu diesen verkehrten Lehrern. Trotz aller Erleichterung, die ich dem Schüler zu gewähren suche, und trotz aller Mühe, in seinem Kopfe bis Jahresschluss ein abgerundetes Ganzes zu erzielen, wird er dabei doch viel geplagt, bei dem schwächeren kommt man schwer über die *indigesta moles* hinaus und nicht wenige der gangbarsten Vocabeln bleiben ganz aus dem Spiel. Durch die Zuhilfenahme des Lesebuches wird an der Sache wenig geändert.

„So unklug sind wir eben nicht!“ wird mir ein guter Theil meiner Collegen entgegnen. „Wir halten uns zu diesem Behufe an Doederleins Vocabularium, werden damit dem §. 11 der rev. Ordnung gerecht und haben zugleich Nägelsbach für uns, der „zunächst ein etymologisch geordnetes Vocabularium wie (das Doederleins)“ empfahl. Sie also wären frei von jener Sünde. Wenn nur die Sache nicht auf einer selbstgefälligen Fiction beruht! So oft ich nämlich die gleichfalls Eingangs erwähnten Worte Nägelsbachs mit Doederleins Vocabularium vergleiche, kommt mir's immer vor, als ob sich das „wie“ in dem oben angeführten Citate nicht auf „Doederlein“, sondern lediglich nur auf „etymologisch geordnet“ bezöge. Ich vermag mir's eben nicht zurecht zu legen, wie der Meister, der seinen Schülern so trefflich rieth, von vorne herein sehr wenig Stoff zu überliefern, aber das Gelernte gleich verwenden zu lassen den Schüler dadurch seines Besitzes froh zu machen,

dass man ihn etwas damit anfangen lässt; fort mit *exodus*, *synodus*, *methodus*, *levir* u. a. unlateinischen Wörtern, wie der Meister, sage ich, für diese Klasse zu Doederleins Vocabular rathen konnte! Oder was soll man denn einen Sextaner mit *abiegnus* und *acidus* und *acetabulum* und *acrimonia* und *adipatus* und *adulatorius* und *aequatio* und *aequoreus* und —, doch ich will über die erste Seite des Büchleins nicht hinausgreifen — was soll man denn ihn damit gar anfangen lassen, wie ihn seines Besitzes froh machen? Ich kenne den erst kürzlich von sehr beachtenswerther Seite ertheilten Rath recht wohl, bei etwaiger Ueberfülle vor seltsameren Wörtern Halt zu gebieten und minder übliche und nützliche Derivata einstweilen auszuschliessen. Ein Anderer wird mir zurufen: „Wozu sind denn die Erläuterungen und die Commentare zum Vocabularium erschienen?“ In ersterer Beziehung freue ich mich gar sehr, einen Mann der Erlangerschule selbst auf meiner Seite zu haben, der jüngst über das „leidige Anstreichen“ klagte; der letztere Eiferer möge mir das Bekenntniss nicht gar zu übel nehmen, dass ich gegen jede Arznei misstrauisch bin, wozu, um nicht Schaden zu nehmen, eine Gebrauchsanweisung von solchem Umfange und vom doppelten Preise der Arznei selbst unentbehrlich ist, wer auch immer es sei, der da ordinirt und receptirt hat. Der selige Doederlein hat nach meiner Ueberzeugung der unbestrittenen und hervorragendsten Verdienste um unsre Schulen genug, um auf jenes, den Sextanern ein durchweg untadeliges Vocabularium geliefert zu haben, getrost verzichten zu können. Sehen wir indess davon ab! Auf welchem Wege soll denn die vom pädagogischen wie vom didactischen Standpunkte aus gleich nothwendige und von Nägelsbach mit bestem Rechte nachdrücklichst betonte alsbaldige Verwerthung der mit nicht geringer Mühe aus jenem Buche erlernten Vocabeln bewerkstelligt werden? Ein darnach eingerichtetes Uebungsbuch existirt meines Wissens nicht und würde nicht eben leicht abzufassen sein; mündlich kann doch wohl kein Lehrer in der Schule über all diese Vocabeln Sätze bilden lassen, um so weniger, je mehr er sich hiebei einzig auf „Pyrrhus, Hannibal und Cäsar“ beschränkt, und je mehr er sich an die mit Recht gerühmte Methode Nägelsbachs hält, eine und dieselbe Regel immer und immer wieder am nämlichen Beispiele anschaulich zu machen; sie aber zu dictiren geht schon wegen des leidigen Dictirens erst gar nicht und wäre nur eine neue Sünde gegen den viel angerufenen §. 11, der da vollkommen richtig ausdrücklich gebietet: „Ein zweckmässiges Elementarbuch zum Uebersetzen aus dem Lateinischen in das Deutsche und umgekehrt aus dem Deutschen in das Lateinische dient zur mündlichen und schriftlichen Einübung des Lehrstoffes.“

Wieder Andere benützen Herolds treffliches *Vade Mecum.* Gegen sie habe ich nichts weiter zu erinnern, als dass das ausgezeichnete Büchlein nach seiner ganzen Anlage für diese Klasse nicht berechnet und

nicht zu brauchen ist. Wer es noch nicht weiss, wie man es mit ihm zu halten hat, und mir nicht glauben will, der unterrichte sich im Nürnbergerjahresberichte selbst und vergesse dabei nicht, dass die dortige II. Lateinklasse fast durchgängig unserer III. entspricht.

Da Döderleins *Frustula* genau genommen nicht hieher gehören und in dieser Klasse nur ganz selten gebraucht werden, so habe ich blos mehr ein Schriftchen zu nennen, das ich nur an einer unserer Anstalten gebraucht finde. Es ist das Bonnells Lateinisches Vocabularium. Mir gefiele dieses Büchlein im ganzen recht gut, wenn es nur ein nach ihm und zugleich mit Rücksicht auf die Englmann'sche Grammatik sorgfältig abgefasstes Uebungsbuch gäbe. Ohne ein solches ist auch mit einem derartigen Vocabular nicht viel zu gewinnen.

Das eben wäre es, was ich von Englmann bearbeitet wünschte: ein paar neue Uebungsbücher für die I. und II. Lateinklasse im engsten Anschlusse an seine lat. Gr., wie dies bereits bei den vorhandenen der Fall ist. Vocabeln sollten sie ausser einem am Ende beigegebenen Verzeichnisse für Eigennamen entweder gar nicht oder nur äusserst wenige enthalten. Diese soll der Schüler aus einem eigens hiezu, beiläufig nach Bonnells Muster, bearbeiteten Vocabularium erlernen. Ob dieses ebenfalls in einen sachlichen und in einen etymologischen Theil zu sondern wäre, oder ob sich nicht eine andere zweckdienlichere Eintheilung finden liesse, das würde theils die Bearbeitung selbst ergeben, theils der bewährte praktische Sinn des Verfassers ermitteln. Jedenfalls müssten in ihm die geläufigsten Synonyma wie *inimicus* und *hostis*, *civitas* und *respublica*, *gens*, *natio*, *populus*, *plebs*, *vulgus* und *multitudo*, *sermo* und *oratio etc.* kurz erklärt, oder doch in irgendwelche nähere Verbindung zusammen gebracht werden. Nach diesen drei Büchern sollte dann das lat. Lesebuch durchweg geordnet werden.

Nun aber noch eines! Zu jenen sähe ich gar zu gerne ein weiteres, völlig neues: eine ungewöhnlich kurze, rücksichtlich der Regeln sowohl als der Beispiele im innigsten Anschlusse an jene lat. Unterrichtsbücher abgefasste und lediglich auf die untersten 2 Lateinklassen, höchstens noch auf die III. berechnete deutsche Grammatik. Es ist meine allerdings vielleicht irrige, aber in mir tiefst gewurzelte Ueberzeugung, dass sich der geehrte Verfasser dadurch ein ausserordentlich grosses Verdienst um unsre Schulen erwerben würde, ja ein weit grösseres, als durch die Beseitigung von manch anderm für dringend gehaltenen Bedürfnisse. Aber nur nicht so gar rasch! Wenn auch nicht *nonum in annum*, so doch das *premere* nicht ganz vergessen!

Kempten. **Dr. Markhauser.**

Dr. J. Simons Recension der 6. Auflage von Englmanns Grammatik der lat. Sprache für Schulen.*)

Es ist gar oft nicht wenig erfreulich, ein vielgelobtes Schulbuch einmal von einem andern Standpunkte aus beurtheilt zu sehen. Man vergleicht und findet dabei manches, mit dem man sich, so oft man daran kam, nicht zu befreunden vermochte, als unzweckmässig bestätigt, auf anderes wird man neu aufmerksam gemacht, über wieder anderes gelangt man erst auf diesem Wege zu einer klaren Einsicht. In wie weit sich nun mir all dieses, an obiger Recension bewahrheitete, dies darzuthun ist die Aufgabe der folgenden Zeilen. Ihre Veröffentlichung in diesen Blättern scheint mir dadurch gerechtfertigt, dass es sich hier um ein Schulbuch handelt, nach welchem, da es an fast sämmtlichen Studienanstalten Bayerns Eingang gefunden hat, der weitaus grössere Theil unserer studirenden Jugend in einem so wichtigen Gegenstande unterrichtet wird; dass sich genannte Recension zum nicht geringen Theile in allgemeinen Reflexionen über die Einrichtung einer lat. Schulgrammatik überhaupt ergeht, und dass eine Fortsetzung in Aussicht gestellt wird, auf die sie vielleicht nicht ohne Einfluss sein dürften. Dass auch mir die Englmann'schen Lehrbücher keineswegs als vollendet gelten, brauche ich nicht erst zu versichern, glaube aber, sie könnten durch eingehende Besprechung von Seiten solcher Lehrer, die nach ihnen unterrichten, erheblich gefördert werden. Nachdem wir es nun endlich erlebt haben, dass auch für das Wohl und Weh unserer bayerischen Mittelschulen ein paar Zeitschriften Interesse zeigen, möchte es wol angezeigt erscheinen, diese längst ersehnte Begünstigung auch in jener Beziehung nicht ungenützt zu lassen.

Die Erörterungen des Herrn Recensenten theilen sich in 3 Klassen, nämlich in allgemeine Bemerkungen über das besprochene Buch, in mehrere an einzelnen §§ der Formenlehre desselben, welche Herrn Dr. Simon zunächst der Probestein der Güte und Selbstständigkeit einer Grammatik sowie ihrer pract. Brauchbarkeit ist, der Reihe nach gemachte Aussetzungen, und in einige allgemeine Umrisse, wie eine solche Schulgrammatik nach dem ihm selbst vorschwebenden Ideale gestaltet sein sollte.

Was nun die erste Gattung betrifft, so lässt sich darüber meist weder nach hüben noch nach drüben viel rechten. Dem Hrn. R. ist z. B. die in verhältnissmässig kurzer Zeit nöthig gewordene 6. Auflage, wie auch die so ziemlich an allen Studienanstalten Bayerns erfolgte Einführung des Buches kein Beweis für seine Vortrefflichkeit, und es lässt sich dagegen kaum etwas gewichtigeres sagen, als dass diese Umstände doch auch sicher nicht gegen es sprechen. Mir wenigstens wären die Uebungsbücher für die 2 untern Klassen der Lateinschule kein Grund zur Einführung der Grammatik gewesen. Dass Englmanns Gr. dem einen zu

*) Eos I. Jahrgang, viertes Heft.

viel, dem andern zu wenig bietet, dem einen zu klein, dem andern zu gross ist, beweist eben neuerdings die alte Wahrheit: *de gustibus non est disputandum.* Irre ich nicht sehr, so dürfte auch die dem Hrn. R. selbst als Ideal vorschwebende lat. Gr. kaum allen gerade recht sein. Doch davon später! Wenn übrigens behauptet wird, das Buch wolle Niemand recht genügen, so ist das, so weit ich die Sache kenne, nur eine an jener Stelle nicht übel angebrachte Phrase, und als solche wird sie wol auch der Verfasser hinnehmen. Wäre die Sache mit allgemeinen Redensarten abzuthun, so würde ich der Bemerkung, dass das Buch als vaterländisches Product wundersamer Weise die an und für sich keineswegs gerechtfertigte Bevorzugung erreicht habe, das mit gar seltenen Ausnahmen richtige Sprüchlein entgegensetzen: *nemo in patria propheta.* — Hingegen kann ich nicht umhin, dem Hrn. R. hier in ein paar recht misslichen Dingen beizustimmen. Allerdings macht sich wiederholt das unverkennbare Zusammentragen aus bekannten grösseren Werken fühlbar. Es kommt mir so vor, als ob die Mühe nicht eben gross wäre, an einzelnen Partien das unmittelbar aus der frischen Praxis, bei andern das aus anerkannt guten, aber theilweise für die Schule zu schwierigen Büchern erfolgte Entstehen nachzuweisen. Jedoch ist auch hier der practische und taktvolle Schulmann nirgends zu verkennen. — Desgleichen finde ich ebenfalls die Regeln nicht immer mit der wünschenswerthen Präcision stilisirt; auch an dem gerügten unsichern Schwanken, dem wir beim Vergleichen mehrerer Auflagen begegnen, ist viel Wahres *); ja in Rücksicht auf den vom Hrn. R. einmal eingenommenen Standpunkt wage ich es sogar nicht, ihm einen Vorwurf daraus zu machen, wenn er, sei es zufällig oder absichtlich, das Wort „fabrikmässig“ in eine recht verdächtige Nähe zur Englm. Grammatik bringt.

Die an einzelnen §§ der Formenlehre gemachten, ziemlich zahlreichen Aussetzungen haben mich für das Buch entschieden günstiger gestimmt, als ich es vordem war. Wenn ein so tüchtiger Lehrer, wie es der Hr. R. ohne Zweifel ist, von einem durchweg oppositionellen Standpunkt ausgehend, gerade am Prüfsteine des Buches nichts gewichtigeres geltend zu machen weiss, als was hier vorgebracht wird, so muss das

---

*) Recht schlagend wird dies an den §§ 78 und 85 anschaulich gemacht; auch die hieher bezüglichen Bemerkungen zu § 59 haben ihre volle Berechtigung. Indes wird es mit diesen Schwankungen künftig gewiss nicht besser werden, wenn nach dem Wunsche des Hrn. R. den jeweiligen angeblichen Resultaten auf dem Gebiete der Orthographie völlig freier Eingang verschafft wird. Ich wenigstens würde die Schüler weniger bedauern, wenn ihnen ein recht ungeschickter Lehrer die §§ 47 bis 53 sammt und sonders zumuthete, als wenn er sie nöthigte, die den einzelnen Textkritikern als desfallsige Resultate geltenden Eigenthümlichkeiten sich sofort anzueignen.

trotz der eben zugestandenen Mängel unbedingt ein recht wackeres Schulbuch sein. Auch hiebei ergibt sich mir eine Dreitheilung, nämlich in einige Bemerkungen, die ich billige, in andere, die mir so ziemlich irrelevant scheinen, und in einen nicht unbeträchtlichen Rest solcher, für die mir leider das Verständniss fehlt.

Von den ersten brauche ich nicht eigens zu sprechen, da sie sich aus dem Nachfolgenden von selbst ergeben. Erwähnt mag werden, dass ich *chalybs* für nicht minder entbehrlich halte als *Lethe* und *Styx* und *gryps* und *lynx*; ferner dass mir die vorgeschlagene Zusammenstellung der griech. Declinationen in einem Anhange, aber gleich hinter der Declination des lat. Substantivs, besonders zweckmässig scheint, dann dass die Bemerkung zu § 58 Anm. 3 über die Adjectiv-Natur der Monatsnamen richtig, und dass deshalb auch § 35, 3 in seiner gegenwärtigen Fassung falsch ist; eben so dass die Bemerkung zu § 68 sehr zu berücksichtigen, aber aus dem gleichen Grunde § 96 nicht ganz überflüssig ist; endlich dass das Verfahren Madvigs, den Dat. und den Abl. Pl. und bei der 3—5. Decl. auch den Nom., Acc. und Voc. Pl. stets zusammenzunehmen, Nachahmung verdient, weil damit jedenfalls etliche Druckzeilen erspart werden, wenn auch ein weiterer Vortheil just nicht abzusehen ist.

Besehen wir uns die zweite Klasse! Anstatt „Weingesenk“ mag meinetwegen ein auch am Rhein und am Main gekanntes Wort Platz greifen, ebenso statt „nicht ohne alle Hoffnung“ „nicht ohne einige Hoffnung“, statt „Vogelfanger“ „Vogelfänger“, obschon mir die beiden ersten schuldlos angeklagt zu sein scheinen, und der letzte nach Grimms Wörterbuch Bd. III. S. 1315 jedenfalls zu schwarz hingestellt ist. Dass aber die ohne allen Zweifel gut deutschen Ausdrücke „bisweilen findet sich“, „manchmal“, „besonders“, auch wo sie richtig sind, aus der Sprache einer Schulgrammatik verpönt sein sollen, war doch wol selbst vom seligen Nägelsbach nur eine subjective Einbildung.*) Es können doch nicht jedesmal alle einzelnen Stellen angeführt werden. Manchmal — ich weiss eben kein bezeichnenderes Wort —, wo es leicht thunlich ist, möchte es allerdings gerathen sein, wie z. B. beim Dat. Sing. *domo*, den Sauppe Philolog. XIX.

*) Man entschuldige folgende verbürgte Anekdote. Nägelsbach fragte beim philolog. Staatsexamen einen Candidaten — nicht einen Erlanger —, ob man statt *animum inducere* auch sagen könne *animum suum inducere*. Dieser antwortete, er erinnere sich dessen nicht sicher, doch glaube er, dass es manchmal vorkomme. „Nicht manchmal“, rief Hr. v. Nägelsbach, „7mal steht es bei Terentius!“ Der junge Mann hatte wahrscheinlich den Terentius noch nicht gelesen, und gesetzt auch, er hätte ihn ganz genau studirt, so wusste er doch gewiss ohne eine rein zufällige Beachtung dieser Formel oder eine ganz besondere höhere Erleuchtung eben so wenig etwas besseres als sein „manchmal“. Anders stund die Sache, wenn er sich die Anmerkung auf S. 242 von Nägelsbachs Stilistik, 2. Ausgabe, *ad notam* genommen hatte.

S. 253 an der Stelle bei Horatius noch dazu entfernt, und Lachmann mit Berufung auf die horaz. Stelle gewiss irrig in den Lucretius (V, 1267) eingeführt hat. Lediglich für eine Einbildung des Hrn. R. halte ich es ferner, wenn er behauptet, es sei wesentlich, dass bei den Geschlechtsregeln die Wörter *Masculina, Neutra* nicht am Anfange, sondern am Ende des Satzes stehen, auch wol, wenn er unbedingt fordert, es dürfe bei den unregelmässigen Verbis, selbst wenn sie, wie bei Engl., nach Conjugationen aufgeführt sind, der Inf. nicht fehlen. Gleichfalls gilt mir's als eine Einbildung des Hrn. R., wenn ihm die Anzahl der Beispiele vieler Grammatiken, besonders auch der Englmann'schen, zu gross scheint, und nicht mehr eine irrelevante, sondern eine recht verderbliche Einbildung desselben dünkt mir's zu sein, wenn er die fix und fertige deutsche Uebersetzung der Beispiele nebenan für unerlässlich hält. Die Beispiele unseres Buches sind grösstentheils sehr gut gewählt. Am Anfange wird der einsichtige Lehrer allerdings nur eins oder zwei davon herausgreifen und an ihnen nach der mit Recht gerühmten Methode Nägelsbachs die eben vorliegende Regel klar zu machen suchen; später werden auch andere dazu verwendet werden können; wieder andere wird sich der Lehrer für das jeweilige Bedürfniss selbst ohne Mühe zurecht legen. Die der Regel und dem Inhalte entsprechende Uebersetzung aber muss unbedingt vom Schüler gefordert werden; der Lehrer hat nur den etwa mangelhaften Ausdruck zu verbessern und zu zeigen, wie so etwas genau und gut gegeben werden kann und muss. Gerade diese Beispiele sind eine treffliche Probe für die Kräfte der Jungen und ein ausgezeichnetes Mittel, sie im richtigen und guten Uebersetzen unmittelbarst zu schulen. — Jedoch kehren wir wieder zu Gleichgültigerem zurück. *Offui* und *offuturus* könnte allerdings § 122 A. 2 angeführt sein; allein der Lehrer wird doch, sei es hier oder bei *offero* die in der Grammatik § 140, 3 gedruckt zu lesende einschlägige Assimilations-Regel zur Sprache bringen. — § 71—72 scheinen mir gar nichts zu verderben, wenn sie Platz behalten. Eben so wenig habe ich gegen die *Communia* § 11 etwas einzuwenden. Bei diesen ist ohnedies nicht lange zu verweilen. Von ihnen bekommt der Schüler das rechte Verständniss erst bei der Uebereinstimmungslehre; dort sind sie zur Verwendung in Beispielen recht gut zu brauchen; sie nebst dem *plus auri* überlasse ich daher, wofern ich nicht ganz gelegentlich im Lesebuche dazu komme, getrost meinem Herrn Nachbar. — In ganz gleicher Weise scheint mir § 55 völlig unverdient so hart angelassen zu werden.*) Was ein Compositum ist, lässt sich den Jungen doch unschwer beibringen, und wer es hier noch nicht begreifen will, der mag es bleiben lassen. Ich sage den Schülern: „Schreibt

*) Wenn übrigens der Hr. R. von wenigen Compositis auf *fer* und *ger* spricht, so hat er den Lucretius sicher nicht gelesen.

euch in eure Grammatik folgende aus dem Uebungsbuche bereits bekannte Wörter zusammen: *aeger*, *integer*, *niger*, *piger*, *impiger*. Bis auf weiteres behalten alle anderen auf *fer* oder *ger* endenden Adjectiva das *e* durch alle Casus". Komme ich dann bei den unregelmässigen Verbis zu *gero*, so wird § 55 vorgenommen mit dem Bemerken: „Seht, das hättet ihr damals noch nicht verstanden; drum habe ich euch jene Wörter andictirt." Das gibt dann jedesmal obendrein freudestrahlende Köpfe, dass sie jetzt bereits so gescheit sind. — Aehnlich komme ich § 54 über das Wort „Participia" hinweg, sowie über § 63, 3 und § 66, 4, b. *Alter* vermisse ich § 55 so wenig als *celer*; beide sind später mit zwei Worten abgemacht. Andere machen es anders und vielleicht besser, allein, wie gesagt, auch ich komme ohne alle Noth damit zurecht. — Dass *alter* und *prior* des practischen Vortheiles wegen bei den Ordnungszahlen mitlaufen, halte ich keineswegs für eine so gar grosse Sünde. Einen derartigen Betrug zu solchem Zwecke erlaubte selbst der selige Nägelsbach (Gymnasialpädagogik S. 100), gegen dessen strengste Gewissenhaftigkeit der Hr. R. sicher nichts einzuwenden hat. Ich begreife die hier an den Tag gelegte Strenge des Hrn. R. um so weniger, als er ja selbst auf der nebenan stehenden Seite *ille*, *iste* und *ipse* umgekehrt unter die Adjectiva transferirt zu sehen wünscht. Dazu verstehe ich an und für sich schon nicht, wozu diese 3 aus ihrer gewiss nicht unangemessenen Gesellschaft in § 78 herausgerissen und nach § 55 verpflanzt werden sollen. Indes für derlei Dinge, die sich meinem Verständnisse entziehen, habe ich ja eine eigene Klasse ausgeschieden; auf sie wollen wir sofort übergehen.

Beginnen wir hier von vorn. § 1—3 wäre überflüssig? Die Neuerung „Strich" ja, sonst nichts. Einiges davon macht im Gegentheil nicht geringe Noth; ich nenne nur *y* (nicht *ÿ*), *k*, *c*, sowie *qu*, *gu*, *su* und *ti* vor Vokalen, die Anwendung der grossen Buchstaben und die Trennungspunkte. Diese Dinge dürfen recht wol im Buche stehen, man hat auf sie oft genug zu verweisen. Da § 4, 1 u. 2 ebenfalls aus der deutschen Schule bekannt sein sollten, so würde also der Hr. R. seine Grammatik recht ominös mit § 4, 3 und 4 beginnen, wovon letzteres naturgemäss bis gegen Ende des Jahres nicht verstanden werden kann, ersteres nur sehr schwer begriffen wird. — Dass die lateinische und die deutsche Sprache im *genus* häufig nicht übereinstimmen, wird dem Schüler doch wol einmal gesagt werden müssen; ich kann mir nicht denken, was er sonst von dem ganzen Kram der ihm nicht wenig zusetzenden Geschlechtsregeln halten soll. Die Köpfe der jungen Bayern, mit denen Hr. Dr. S. seine Erfolge mittels Curtius' trefflicher Grammatik erzielt hat, sind doch gewiss nicht durch solche Bagatellen schon verwirrt geworden. — Wenn nicht *Lethe* und *Styx*, wie bereits erwähnt, und die Bestimmung der Neutra nach dem „Laute", so weiss ich auch an § 10 nichts zu tadeln. Dass Engl. bei der Bestimmung des natürlichen Geschlechtes die Namen

der Bäume und der Städte aus dem Spiel liess, hielt ich bisher für einen erheblichen Schritt zum Bessern und bin durch die vorliegende Recension keineswegs vom Gegentheil überzeugt worden. Was durch die Bestimmung des Geschlechtes der Thiernamen nach dem natürlichen Geschlechte gewonnen werden soll, sehe ich vollends nicht ein. Es sollte mich herzlich freuen, wenn uns die Eos eines schönen Tages mit dieser Regel, recht einfach und doch nur halbwegs vollständig dargestellt, überraschen würde. — Sehr hart wird § 30 mitgenommen. Die Regel über die Masculina auf *is* gilt als ganz misslungen. Mir behagen *adamas*, *thorax* und wie schon gesagt, *chalybs* und *gryps* nicht, ferner dass die Wörter „z. B. *quadrans* — 10 Ass" nicht klein gedruckt oder ganz entfernt sind. Im übrigen wüsste ich die Regel nicht besser zu machen. — Dem Hrn. R. gefällt auch das Auseinanderreissen der Geschlechtsregeln und das Einsetzen derselben bei den einzelnen Declinationen nicht; „sie gehören alle eng zusammen und zwar unmittelbar hinter die Declinationen". Auch scheint es ihm bei den Regeln über das grammatikalische Geschlecht practischer und jedenfalls kürzer, die bisher übliche Methode der Zusammenstellung nach den einzelnen Declinationen aufzugeben und die Endungen allein zu beachten, so dass man z. B. sagt, „die Wörter auf *e*, *en*, *u*, *um* sind Neutra", oder „die Wörter auf *er* und *or* sind Masculina, auf *ar* und *ur* Neutra." Wie viele Declinationen sind nun bei *ar* und *ur* untergebracht? Und warum bleibt denn gerade *us* weg? Diese Regel würde „practisch und jedenfalls kürzer" etwa so lauten: „Die Wörter auf *us* sind Masculina. Ausgenommen sind in der 3. Declination alle ausser *lepus*"*); dann hätten die Ausnahmen der 2., dann jene der 4. Declination zu folgen. Wenn ein solches Durcheinanderwerfen der Declinationen, nachdem der Junge die Endungen der einzelnen erst halbwegs verdaut hat, nicht den heillosesten Wirrwarr zur Folge haben würde, so weiss ich wahrlich nicht, wie ein solcher noch erzielt werden könnte! Davon will ich gar nicht reden, dass so das Adjectiv, welches sich jetzt an der Hand der Engl. Bücher neben dem Substantiv gleichsam von selbst lernt,**) vollständig abgerissen behandelt werden müsste, da ja die Schüler das *genus* keines Wortes kennen würden, bevor nicht alle 5 Declinationen absolvirt wären. Allein nicht genug, dass die Geschlechtsregeln von den einzelnen Declinationen abgerissen werden, der Voc. Sing. der Wörter auf *us* nach der 2. Decl. soll gleichsam als Vorbote vor die sämmtlichen Declinationen postirt werden und für ihn der Dat. *deabus* aus der 1. in die 2. Decl.

---

*) Denn *mus* ist bekanntlich *g. c.*; *tripus* könnte fehlen und die Städtenamen auf *us untis* wären vom Hrn. R. bereits beim natürlichen Geschlechte untergebracht.

**) Siehe v. Nägelsb. Gymnasialpäd. S. 97. Den unmittelbar darauf folgenden Satz hat sich der Hr. R. besser gemerkt.

umsiedeln. Auch den unregelmässigen Verbis ist gekündet; sie haben künftig nicht mehr nach Conjugationen, sondern **nach den Principien ihrer Entstehung** geordnet in den Schulgrammatiken unserer Sextaner zu erscheinen.

Von § 36 sehe ich jetzt endlich, wie grundfalsch ich ihn bisher behandelte. Ihn betrachtete ich stets als Ausnahme und die Endung *a* in § 32 sowie in den Paradigmen *fulgur* und *carmen* als die Regel. Nun, jetzt weiss ichs! — Hingegen konnte ich wieder mit dem übrigen zu § 34—37 Gesagten nicht ins Reine kommen. Auch mir behagt § 37 bei Engl. nicht, allein was hilft dieses Herumtappen? Hätte uns der Hr. R. doch lieber gesagt, wie er am besten eingerichtet wird! Allein er hatte sich ja eben für die §§ 34—35 bemüht. „*Ravis, sitis, tussis — febris, pelvis, puppis, turris* und *securis* haben im Acc. Sing. *im* und im Abl. Sing. *i restis* hat *restim, reste*". Und doch wird unmittelbar daneben als in dieser Allgemeinheit ungenau getadelt, was hier bei Engl. über *navis*, *ignis* und *imber* steht; desgleichen bald darauf die Anmerkung zu § 37, 4 und § 40. — Eine andere „practischere und jedenfalls kürzere Regel" heisst: „Die Neutra auf *e*, *al* und *ar* haben im Abl. Sing. *i*, im Nom. Pl. *ia* und im Gen. Pl. *ium*", wobei selbstverständlich *jubar*, *hepar* und *nectar* wieder in ihre alte Herrschaft eingesetzt würden. Geradezu ergetzlich ist es, wenn zu § 37, 3 ausgesprochen wird, es werde damit dem Knaben das Verständniss erschwert, weil beim Sprechen die 2 Consonanten schwer herauszuhören sind, als ob der Schüler hier nicht bereits gewöhnt sein müsste, im Gen. Sing. genau auf den Stamm zu achten. Gerade nach Madvig § 44, 1, c hätte *trabs ium*, was es sicher so wenig bildet als *ops* und *princeps**) u. *Cyclops*, — *assiduior*, *assiduissimus*, *strenuior*, *strenuissimus* u. *piissimus* sind gewiss nicht zu loben, aber so gut sind ie doch wol auch als das Masc. von *colus*, dem der Hr. R. das Wort zu reden versucht ist. — Nicht klar ist mir's ferner, warum den Schülern beim Beginne der Conjugation der **unmittelbare Uebergang** der Thätigkeit eines Gegenstandes auf einen andern nicht verständlich gemacht werden könnte, und warum in ihrem Munde diese Definition sogar unangenehm klingen sollte, nachdem doch diese jungen Herren schon bei der Comparativbildung für „ciceronianische Formen" volles Verständniss gezeigt, und dieser Ausdruck in ihrem Munde wol geklungen hatte. — Was von den Ausstellungen zu § 59 nicht bereits seine Erledigung gefunden hat, begreife ich deshalb um so schwerer, weil ich über diese Dinge ein so seichtes Gerede seit dem Erscheinen von Neue's Formenlehre der lat. Sprache, II. Thl., Mitau 1861 für unmöglich gehalten hätte. Dieses treffliche Buch, das wenigstens von keinem Lehrer, der es mit der lat. Formenlehre zu thun hat, am allerwenigsten aber

*) Man wird doch hier nicht im Ernste auf Nep. Att. 17, 3 verweisen wollen, wo übrigens Roth einzusehen ist.

von solchen, die lat. Formenlehren recensiren, unbeachtet bleiben sollte, wird hierüber, sowie über die oben besprochene Comparation genauen Aufschluss geben.

Versucht habe ich es allerdings, auch mit obigen Aussetzungen ins Klare zu kommen, und ich will das Ergebniss dieses Versuches nicht vorenthalten. Der H. R. hat erstens nicht beachtet, dass das Object seiner Recension, wenn man zu einem richtigen Resultate gelangen will, als Ganzes aufzufassen, und dass es nicht für den Selbst-, sondern für den Schulunterricht berechnet ist. Daher kann es sich recht wol treffen, dass eine Regel ganz richtig an einem Orte steht, wo sie der Anfänger, wenn er zum ersten Male auf sie stösst, nicht völlig oder gar nicht versteht. Hier ist es eben die Aufgabe des leitenden Lehrers, theils thunlichst nachzuhelfen, theils vorläufig auszuscheiden. Es wird der Zeitpunkt schon kommen, wo sich unter ihm oder unter seinem Nachfolger das Verständniss der fraglichen Regel ohne Schwierigkeit ergibt. Zweitens will der H. R. Neuerungen, die in einer unbedenklich tüchtigen griechischen Grammatik mehr oder minder glücklich zur Anwendung gebracht wurden, auch in die lateinische eingeführt sehen, wo ihre Bewährung weit zweifelhafter sein dürfte. Drittens endlich, und das scheint mir der massgebendste Gesichtspunkt zu sein, hat Hr. Dr. S. in der Engl. Gr. etwelche Misstände unschwer entdeckt, stellt sich in Folge dessen durchweg auf den negativen Standpunkt, muthet nun von diesem aus dem recensirten Schulbuche Anforderungen zu, denen selbst die bisherigen auf diesen Gegenstand bezüglichen Leistungen jener Männer eben so wenig genügen, deren jeweilige Erscheinungen man sich längst mit *quam bene, quam pulchre* so ziemlich *unisono* zu begrüssen gewöhnt hat, und bekrittelt oder verwirft dann rundweg alles, was ihm mit seiner eigenen *a priori* construirten Ideal-Grammatik nicht zu harmoniren scheint.

Es ist sonach nur noch diese Idealgrammatik des H. Dr. S. selbst und was etwa sonst damit zusammenhängt, zu prüfen, soweit sich das an den paar bislang mitgetheilten Grundsätzen thun lässt und nicht im Vorhergehenden bereits geschehen ist.

Das Hauptgewicht ist in der Ideal-Grammatik des H. R. auf den „ciceronianischen Kern" gelegt; alles andere möchte er den uns Glücklichen zu Theil gewordenen eigenen erklärenden Schulausgaben der Klassiker überlassen wissen. Gerade darin vermag ich ihm durchaus nicht beizupflichten. Der Gedanke ist keineswegs neu, nur erscheint er hier, weil möglichst eng begrenzt, thunlichst scharf ausgedrückt, gefällt mir aber jetzt so wenig als ehedem. Ich kann unmöglich über die Vorzüge einer „entsetzlich kleinen" Grammatik klug werden, die unvermeidlich eine Menge entsetzlich dickleibiger Klassiker-Ausgaben bedingt. So müsste jede nicht dem cic. Kern angehörige grammatikalische Bagatelle

in jedem Autor — denn wer bürgt dafür, dass gerade jener andere Autor, in dem sie sich bereits findet, jedesmal schon gelesen ist? — und zwar in jedem Klassiker immer und immer wieder — denn wer möchte sich dieser oder jener grammat. Weisheit wegen fortwährend an die vorausgegangene Lectüre dieses oder jenes Theiles eines Klassikers binden? — eingetragen werden, weil bei manchen Klassikern, z. B. bei Livius, um den gerade es sich hier recht sehr handeln würde, mit blossen Citaten nicht zu helfen wäre, da man ja den Besitz des ganzen Autors wenigstens ärmeren Schülern nicht zumuthen kann. Oder wenn sich ein Schüler aus was immer für Gründen gerade diese Ausgabe nicht anschaffen wollte, müsste seinetwegen der Lehrer jedesmal, was die ganze übrige Klasse in ihrer Ausgabe hat, ihm allein zu Liebe interpretiren, oder würde er die Wegweisung desselben von der Anstalt aus diesem Grunde zu erwirken haben? Und gesetzt, alle besässen selbe, wie viele würden wol davon Gebrauch machen? Würde ferner diese Methode nicht erst recht Veranlassung geben zu noch weiteren *commentariis perpetuis* jener Art, welche F. A. Wolf so trefflich als „fortlaufende Commentare" bezeichnete, weil sie den Leser, gerade wo er ihrer am meisten bedarf, am sichersten im Stiche lassen? Mit lauter Grammatikalien würden sie sich über die eigentlichen Schwierigkeiten nur noch leichter und noch öfter hinwegsetzen, als es jetzt schon leider nur zu leicht und zu oft geschieht. Auch ist die Befürchtung kaum unbegründet, dass beim Lesen der Autoren ohnedies für und über Grammatik eher zu viel als zu wenig geleistet wird. Der selige Nägelsbach hat S. 114 seiner Gymnasialpädag. gewiss das Aeusserste zugegeben, was man hier zugestehen kann; aber mit einer Schulausgabe des Horatius, welche alle nicht cic. Eigenthümlichkeiten dieses Autors dem Schüler *in longum et latum* vorzuführen bemüht wäre, hätte man ihm ganz bestimmt nicht kommen dürfen. Nur die allerseltensten Spracherscheinungen mögen hier möglichst bündig abgemacht werden; alles andere muss der Junge, so weit das für das erste Verständniss unentbehrlich ist, aus seiner Schulgrammatik wissen, und weiss er es nicht, so muss er es dort wenigstens finden können. Und wenn eine Schulgrammatik für den Kreis der gangbarsten Schulautoren diesen billigen Anforderungen Rechnung trägt, ist sie etwa darum ein „Lehrgebäude, in welchem alle sprachlichen Erscheinungen aufgeführt, besprochen und erklärt werden müssen", ein Buch, in dem der Schüler „alles finden kann"?

Einen Widerspruch gegen den Vorzug einer Grammatik durch alle Klassen hätte ich von einem pract. Schulmanne fürwahr nicht mehr erwartet. Auch der Hr. R. erkennt anfangs, wenn auch sichtlich ungern, diesen Vorzug an, kommt jedoch in der weitern Ausführung seiner Ideal-Gr. zu einem ergänzenden Hilfsbuche für's Gymnasium, das nur nicht Grammatik, sondern Stilistik und Synonymik betitelt sein würde. Ich

glaube nicht, dass man in letzterer Beziehung viel weiter ausholen darf, als was ein für die Lateinschule angelegtes Vocabular bereits enthalten dürfte und sollte, die Stilistik hingegen ist in einem eigens dazu bestimmten Buche gewiss nicht weiter auszudehnen, als was die Grammatiken früher in der sogenannten *Syntaxis ornata* zu bieten pflegten.

Im Anschlusse an diese Erörterungen über den zweifelhaften Werth einer Grammatik durch alle Klassen kommt der Hr. R. zu der aller Orten gehörten Klage, dass auch bei dem allgemeinen Gebrauche nur einer Grammatik nach der Erfahrung selbst die Schüler der obersten Klassen nur selten die gewünschte Sicherheit in grammat. Dingen besitzen und noch seltener im Stande sind, eine Regel in präciser Form auszusprechen, wodurch die Lectüre aufgehalten wird und bei den stilistischen Uebungen viel kostbare Zeit verloren geht. Die Thatsache besteht unleugbar, nur hätte nicht gesagt werden sollen „selbst", sondern „zumeist in den obersten Klassen". Indes erwarte man doch eine Hebung dieses Uebels von keiner Gr. der Welt! Auch ich halte gut für gut und besser für besser, aber man denke ja nicht, dass es in der Hauptsache die Grammatiken oder die Schulpläne sind, welche die Klassen gut machen oder anders. Seien wir aufrichtig! Wir Lehrer und Lehrercollegien sind es, die das thun. Was aber uns zu guten oder zu andern Lehrern macht, das sind, abgesehen von dem überall nöthigen Segen von oben, erstlich wir selbst, das waren unsere Lehrer, das sind endlich die äussern Verhältnisse, deren wir uns erfreuen, resp. in denen wir stecken. Die erste Bedingung ist, dass der einzelne Lehrer die Fähigkeit besitzt, seine Pflicht zu erfüllen und den Willen, ihr gewissenhaft zu genügen. Fehlt es da am einen oder am andern, so ist ein Gedeihen von vorne herein nicht zu hoffen. So ein oder gar mehrere verlorne Jahre ersetzen sich ungemein schwer, in der Regel nie. Aber auch wenn jeder einzelne Lehrer die seiner Klasse vorgeschriebene Aufgabe tadellos löst, so ist es damit nicht gethan, wenn nicht ein ununterbrochenes Ineinandergreifen der ganzen Anstalt vom untersten Lehrer bis zum Vorstande stattfindet. Wo der einzelne Lehrer den Lehrstoff seiner Klasse nach oben und noch mehr nach unten als ein abgeschlossenes Ganzes betrachtet; wo insbesondere das Gymnasium, statt fort und fort auf die theils von früher vorhandenen, theils nach Massgabe der menschlichen Gedächtnisskraft gewöhnlicher Art naturgemäss neu entstehenden Lücken sorgfältig Bedacht zu nehmen, die Aufgabe der Lateinschule als vollkommen erledigt voraussetzt und ihm in keiner Weise angehörig erachtet, während doch die Lateinschule unter den Mängeln der Volksschule, namentlich bezüglich des deutschen Unterrichtes nicht selten auf das empfindlichste zu leiden hat; oder erst gar, wo die von einem muthwilligen Kopfe erfundene Definition ihre Richtigkeit haben sollte: „Collegen sind zwei oder mehrere Individuen, von denen eins das andere

nicht leiden mag": da hat es mit der gewünschten Sicherheit der obersten Klassen in grammat. Dingen ein Ende, die eingeführte Schulgrammatik mag von wem immer verfasst oder inspirirt sein.

Doch Verzeihung! Unversehens bin ich vom eigentlichen „Probestein der Güte und Selbstständigkeit einer Grammatik" und von der Idealgrammatik des Hrn. Dr. Simon etwas abgerathen. Dafür verspreche ich, mich ein nächstes Mal strengstens an den ersteren zu halten und zu zeigen, wie ich eine und die andere Regel der lateinischen Formenlehre Englmann's abgefasst wünschte.

Kempten. Dr. **Markhauser.**

Zum Programm des Wilh.-Gymn. zu München. 1863.

Zu dem in meinem Programme „Zur Organisation der bayerischen Gelehrtenschulen" gemachten Vorschlage, die lat. Schule auf drei Kurse zu beschränken und dafür fünf Gymnasialklassen anzunehmen, kann ich nachtragen, dass auch die k. Pagerie bei der Durchführung desselben interessirt ist. Es erfolgt nemlich die Aufnahme in diese Anstalt nach dreijähriger Vorbereitung, d. h. in Folge einer Prüfung, worin die Kenntnisse, welche zum Eintritt in die vierte Klasse erforderlich sind, zum Massstabe genommen werden. Schlösse nun mit der dritten Klasse die Lateinschule ab, so würde der Eintritt in die Pagerie mit dem Eintritt in's Gymnasium zusammenfallen und es könnte nicht der Fall eintreten, dass die in Folge der einen Prüfung geschehene Aufnahme in die kgl. Pagerie ein Jahr später durch eine unglückliche Prüfung *pro ascensu* problematisch gemacht wird, resp. der ein Jahr zuvor Aufgenommene nach den bestehenden Bestimmungen wieder ausgeschlossen werden soll. — Ferner glaube ich nicht zu irren, wenn ich sage, dass man bei der Einführung der Realgymnasien betreffenden Orts lieber an eine aus drei als aus vier Klassen bestehende lat. Schule angeknüpft hätte. Thatsache ist, dass selbst bei der jetzigen Einrichtung einige von der dritten Lat.-Klasse weg die Aufnahme an's Realgymnasium erhielten.

München. **W. Bauer.**

„Mathematische Sophismen. Von Johann Viola. 2. Aufl. Wien, Carl Gerolds Sohn 1865."

Fünfzehn Beweise, dass Unmögliches wirklich ist, und 3 Fragen über solche Beweise. Der Verfasser beabsichtigte damit kleine Denkübungen, er gibt aber damit auch eine eindringliche Warnung vor allzu sorgloser Behandlung der mathematischen Grundsätze. Es ist dieses Werkchen von 24 Seiten der Beachtung sehr werth und soll dazu hiemit besstens empfohlen sein. In einer etwaigen 3. Auflage kann der Verfasser, wenn ihm diese Zeilen zu Gesicht kommen sollten, dem allgemein geglaubten Satz, dass 2×2 4 ist, entgegen folgenden Beweis geben:

$$(a+a)(a-a)(b+b)(b-b)=(a^2-a^2)(b^2-b^2)$$
$$a(a-a).b(b-b)=(a^2-a^2)(b^2-b^2)$$
$$(a+a)(a-a)(b+b)(b-b)=a(a-a).b(b-b)$$
$$2a.2b=a.b$$
$$2.2=1$$

A. Fr.

„Aufgaben über Anwendung der Algebra auf Geometrie. Für höhere Lehranstalten bearbeitet von Friedrich Hofmann, Professor der Mathematik am kgl. Gymnasium zu Bayreuth. Bayreuth 1865. Heinrich Grau.“

Auf 40 in sorgfältigster Weise ausgenützten Seiten gibt der bekannte Verf. die Lösung derjenigen Aufgaben, welche durch höchste Ministerial-Bestimmung vom 25. April 1864 für die Oberklasse des Gymnasiums vorgeschrieben sind. Es fehlen dabei nur die Aus- und Abschnitte der Kugel und die Vergleichung von Cylinder, Kegel und Kugel, welche der Verf. wohl als zur Stereometrie gehörig weggelassen hat. Zur Hälfte der Aufgaben etwa sind verschiedene Lösungen gegeben; der 10. Aufgabe: Construction der Formel $x=\sqrt{a^2+bc}$ sind 2 andere $x=\sqrt{a^2-bc}$, $x=\sqrt{ab+cd}$ beigefügt, der 16. u. 21. Aufgabe folgen je eine Anmerkung, der 22. zwei Verallgemeinerungen. Zu allen Aufgaben finden sich geeignete Zahlwerthe für die einzelnen Linien, die so eingerichtet sind, dass, wenn man die Figuren mit dem beigefügten Massstabe herstellt, der Platz eines Quartblattes für die Zeichnung ausreicht. Es ist also eine reiche Fülle anwendbaren Stoffes geboten nicht allein für den Lehrer, sondern auch für strebsame Schüler, die sich selbst für sich üben wollen. Schade aber scheint es zu sein, dass der Verf. genau die Ordnung in der höchsten Ministerial-Bestimmung eingehalten hat, die doch wohl nur eine andeutende, keine vorschreibende sein soll. So stehen die Berechnungen mitten unter den Constructionen, Leichtes und Schweres durcheinander, Zusammengehöriges auseinander. Eine systematische Anordnung dürfte wohl auch für den Unterricht angemessener sein. — Bei der Figur 80 zu 28, I ist der Punkt E nicht bezeichnet.

A. Fr.

Notiz.

Da Schulgrammatiken nach keiner Seite hin Unrichtiges enthalten sollen, so sei hier zur Beseitigung eines alten Fehlers folgende Stelle aus Hultsch *metrol. script. rel.* S. 172—173 mitgetheilt:

Dena milia et cetera, h. e. μυριάδες, ut in sermone Graeco ab initio numerantur, ita etiam scribuntur, nec quidquam perversius cogitari potest notis ,ι ,κ pro denis vicenisque milibus, quarum usus pueris Graecarum litterarum studiosis in omnibus libris scholasticis tradi solet. Immo dena milia Graeco homini et cogitanti et loquenti et scribenti fuerunt μυριὰς α′, vicena μυριάδες β′ etc. Sed ubi μυριάδος vocabulum

in scriptura omissum est, ibi duobus punctis dena milia significari solent, ut α̈ β̈ etc.

A. Fr.

Auszüge aus Zeitschriften.

Zeitschrift für das Gymnasialwesen, herausgegeben von Hollenberg, Jacobs und Rühle (ehemals Mützell). Berlin.

Octoberheft.

I. Abhandlung: Ueber die Archaismen in Luthers Bibelübersetzung von Dr. Blitz.

II. Literarische Berichte: 1) Programme der Lehranstalten des K. Hannover. Besonders erwähnenswerth scheint uns: Pertz in Clausthal in seinen *Quaestionibus Lysiacis* verändert überall *γίνεσθαι* in *γίγνεσθαι*, schreibt ebenso *γιγνώσκειν, σύν* statt *ξύν, θάλαττα* etc.; das Augment bei *μέλλω, βούλομαι, δύναμαι* schwankt, doch ist *ε* häufiger, *ἀνήλωσα* ist *ἀνάλωσα* vorzuziehen, eben so *ἐθέλω, πλέον, τοσοῦτον*. — Nöldeke in Lingen: *Aesch. Persae v.* 12, 13 *πᾶσα γὰρ ἰσχὺς Ἀσιατογενὴς οἴχωκε, νέον δ' ἄνδρα βαΰζει*, d. h. *abiit Asiae flos roburque et aspernatur juvenilis ferociae refertum, i. e. Xerxem* (?). — 2) Programme des H. Braunschweig. — 3) Eos. Der Rec. Köpke bedauert die Auslassungen Spengels gegen Meineke und Seyffert, zumal wenn dieser Ton etwa massgebend und die Zeitschrift die Ablagerungsstätte eines unbegründeten Grolles gegen die in Norddeutschland gepflogene Philologie sein sollte. 4) Ernst Curtius, Göttinger Festreden. — Köpke erkennt darin ein Bild von der Klarheit, mit welcher sich im Kopfe des Verf. das hellenische Alterthum zu einer lebensvollen Anschauung gestaltet. 10 Vorträge: 1) der Wettkampf; 2) das Mittleramt der Philologie (die sich entfremdenden Wissenschaften einander näher zu bringen); 3) der Weltgang der griech. Cultur; 4) Wort und Schrift; 5) die Bedingung eines glücklichen Staatslebens; 6) die Idee der Unsterblichkeit bei den Alten; 7) das alte und neue Griechenland; 8) die Freundschaft im Alterthum; 9) über die Kunst der Hellenen; 10) zum Andenken Schillers. — 5) F. Lübker, Vorhalle zum akademischen Studium. Das Buch enthält, sagt Köpke, 12 Reden und 8 Betrachtungen; überall sichtbar das „allezeit fröhliche Wesen des Christen, die Freudigkeit am Berufe, in griechischer Heiterkeit und römischer Gleichmässigkeit sich äussernd.“ — 6) Das christliche Gymnasium von Pfitzner, beurtheilt von Lattmann. Das Buch behandelt: A) Die Idee des christl. Gymn. — Christus und Gott, die beide Eins sind, das gestaltende und bauende Princip; Ziel und Aufgabe: die Jugend in der Erkenntniss Christi und in dem Willen, ihm nachzufolgen, zu üben und zu stärken. B) die Humanitätsgymnasien der Gegenwart. Der Humanismus ist der Hauptgegner des christl. Gymn., insoferne er sich in den Vordergrund gedrängt hat,

Die Folge: Formalismus und Kampf mit dem Realismus. C) das Verhältniss des Humanitätsgymnasiums zu dem christl. G. Das Alterthum hat sich dem Christenthum einzuordnen, unterzuordnen. In Beziehung auf den Unterricht (Wissen, Können, Wollen) äussert sich P.: die Jugend muss zur Erkenntniss Gottes durch die Betrachtung der Natur (Erdkunde, Physik, Chemie, Mathem.), der Menschheit (Geschichte) und der Offenbarung geführt werden. In Bezug auf Sprache will er die lat. Aufsätze sehr beschränkt haben und ist ein Gegner der vergleichenden Sprachwissenschaft innerhalb der Schule. — 7) Des Cornelius Tacitus Werke, deutsch von Roth. Der Rec. Kritz sagt: Unter allen Uebersetzungen des Tac. nimmt die von Roth eine hervorragende Stellung ein. Besonders Deutlichkeit gerühmt. Einige Stellen im Agricola werden mit Glück angefochten und besser übersetzt. Auffallend ist, dass Kritz von einer Redensart: *stat magni, parvi* spricht, statt *magno, parvo*. — 8) *Locutionum Latinarum thesaurus* von Probst. Auf diese verdienstliche, für die oberen Klassen berechnete Arbeit wird aufmerksam gemacht. — 9) Bonnell, Uebungsstücke zum Uebersetzen aus dem Lateinischen ins Deutsche, 7. Auflage. Sehr richtig, sagt der Beurtheiler, ist der Grundsatz, möglichst viele Beispiele zu geben, damit in der Klasse das eigentliche Uebersetzen in möglichster Ausdehnung die Hauptsache bleibt. — 10) Millenhof, altdeutsche Sprachproben. Empfohlen. — 11) Erzählungen aus dem deutschen Mittelalter. 1. Band: Karl der Grosse. Von Berndt. Ein Werk von „pädagogischem Tacte“. 12) Geschichte des deutschen Volkes von D. Müller. Mit Liebe bearbeitet und von pädagogischer Erfahrung getragen. — 13) Beleuchtung des ministeriellen Lehrplanes für das Zeichnen. — In den Miscellen ist Feldbausch zu Hor. Sat. II, 7, 86 für die Interpunction: *Fortis et in se ipso totus; teres atque rotundus.*

Novemberheft.

I. Abhandlung: Zur Historik. Von Campe. Die Abhandlung ist gegen „Tiberius von Stahr“ gerichtet, gegen „diese cavaliermässige Geschichte für einen Salon von Dilettanten und Dilettantinnen“, und zugleich eine Ehrenrettung des Tacitus. Als schwache Seite des letzteren wird zugegeben, dass er von Taktik und Strategetik nichts (?) verstehe; sein Gebiet sei das ethische. Besonders hervorgehoben wird des Geschichtschreibers milde Menschlichkeit. Wenn er zwischen Relationen zu wählen habe, gebe er nicht der schwärzesten den Vorzug (cf. Sueton und Dio), letzteres selbst in Rücksicht auf des Tiberius Grausamkeit, Geilheit und Feigheit, die C. zu erweisen sucht. Selbst das Pathos des Tacitus in Wort und Gedanken sei nicht rhetorische Künstelei, sondern ihm ganz natürlich, der Vorwurf „aristokratischer“ Befangenheit aber sei kein stichhaltiger. Stahr's ganze Kunst sei: 1) zu sehen, was niemand sonst gewahrt, 2) gewisse Dinge nicht zu sehen, die einem nicht in den Kram passen.

II. Literarische Berichte: 1) Griechische Formenlehre und griech. Syntax von Lindner. Lindner wird von 2 Recensenten beurtheilt. Der eine, Goebel, will mit Lindner die Ergebnisse der historischen Sprachforschung für die Schule verwerthet wissen, äussert jedoch über das vorliegende Werk, dass es in Bezug auf die Formenlehre unvollständig und von groben Versehen arg entstellt sei, folglich mit Curtius und Müller-Lattmann nicht in Frage kommen könne. Der 2. Rec. dagegen, Hartz, sagt in Beziehung auf die ganze neuere Methode: Nach unserem Dafürhalten hätte eine Schulgrammatik, welche die Resultate der Sprachvergleichung berücksichtigen will, die schwierige Aufgabe, dieselben so zu popularisiren, d. h. in kurzen, verständlichen Bemerkungen vorsichtig so zusammenzufassen, dass der eigentliche Lernstoff nicht alterirt würde; durch Aufstellung nicht existirender Formen und durch sprachvergleichende Auseinandersetzungen wird nur der Schüler verwirrt, dem Lehrer der Unterricht erschwert. (Letzterem stimmen auch wir bei.) — 2) *De pronuntiatione linguae Graecae.* Von Anastasius Lunzi. Der Rec. Richter ficht mit scharfer Waffe gegen den Neugriechen, besonders in Rücksicht auf die Aussprache von ι, ει, η, οι, gibt aber schliesslich zu, dass die des αι als *ä*, des οι als *ö*, des ϑ als *th*, des ζ als *ds* die richtige sei. Die Recension verdient Beachtung. — 3) Lange, Röm. Alterthümer, 2. Aufl. Eigentlich nur Anzeige der 2. Auflage. Niemeyer bestreitet nur das neu angenommene Zahlenverhältniss der auf die einzelnen Classen kommenden Centurien. — 4) Stoll, die Sagen des classischen Alterthums. Wird den Schülern empfohlen. Nur wünschte der Rec. die Sagen mehr nach dem „Lokalen" geordnet als volksthümliche Grundlage der Tradition; zuletzt sollten die grossen hellenischen Sagengruppen dargestellt werden. — 5) *De usu syntactico infinitivi Latini, maxime poëtico. Dissert. auct. Merget.* Empfohlen. — 6) Das vierte Stasimon des Oed. Col., von van der Bergh. — 7) *Studia Horatiana, scripsit Schatzmayr.* In Bezug auf lat. Stil und auf Inhalt als unberechtigt dargestellt. — 8) Lehrbücher für das Französische (von Herrig und Eisenmann.) Beide günstig beurtheilt. — 7) Helmes, die Elementarmathematik. Empfohlen; „die vorkommenden Mängel können der grossen Vortrefflichkeit des Buches keinen Eintrag thun". — 10) Hechel, ebene Trigonometrie. Reichhaltigkeit der Uebungsaufgaben, doch in Behandlung derselben keine Gründlichkeit. — 11) Wüllner, Lehrbuch der Experimentalphysik. 2. Bd. — 12) Krist, Anfangsgründe der Naturlehre. Der Jugend empfohlen. — 13) S. Castellio, von Maehly. Ein anziehender Beitrag zur Geschlichte der Vorkämpfer für dogmatischen Indifferentismus. Der Verf. mehr für, der Rec. Jacoby gegen die Richtung Castellio's." — 14) Deutsche Sagen, herausgegeben von Pröhle. Der Rec. wünscht das Buch in vielen Händen zu sehen, im Hinblick auf die pädagogische Verwendbarkeit des Sagenschatzes, besonders

zur Belebung des geographischen und historischen Unterrichts. — 15) Federzeichnungen aus dem gesellschaftl. etc. Leben der Völker, von Grube. — Empfohlen für Gymnasialbibliotheken. — 16) Haus Habsburg: a) Aufzeichnungen Carls V. b) Joseph II. von Lorenz. — 17) Schulatlanten, und zwar Kieper's kleiner Atlas, der von Diehl, der von Liebenov. Hauptsächlich der 2. empfohlen, auch der 3. Der Rec. Foss wünscht besondere Fluss- und Gebirgskarten und besondere für die politischen Verhältnisse (und zwar mit Recht). — 18) Forschungen zur deutschen Geschichte. 2. Bd. Die 2. Abhandlung von Waitz „Ueber die *principes* in der Germania des Tac." enthält so viel Wichtiges, dass der Lehrer, der die Germ. interpretirt, für die Belehrung sehr dankbar sein wird.

Zeitschrift für die österreichischen Gymnasien. 24. Novbr. 1864. Abhandlung über den deutschen Unterricht in Mittelschulen von Th. Vernaleken. — Die Ansichten des Verfassers, dessen langjährige Thätigkeit auf dem Gebiete des deutschen Unterrichts rühmlichst bekannt ist, sind im Wesentlichen folgende: *a*) Lectüre: Lautes Vorlesen von Seite des Lehrers ist zu fordern. Der Schüler soll recitiren, ja nicht declamiren. Je niederer die Unterrichtsstufe, desto mehr sei das Lesebuch der Mittelpunkt. In den obersten Klassen müssen die Lesestücke historisch geordnet sein. *b*) Grammatik: Ausser der Lehre des Satzbaues ist ein gesonderter grammatikalischer Unterricht durchaus nicht nöthig, vorausgesetzt dass Latein und Deutsch in Einer Hand liegt. Derselbe schliesst sich im Untergymnasium ganz gut an die schriftlichen Uebungen und manchmal an die Prosalektüre an. Im Obergymnasium ist nur ein Lehrer zulässig, der germanistische Studien gemacht hat. Althochdeutsch und Gothisch sind auszuschliessen. *c*) Schriftliche Arbeiten: Nach dem Grundsatze: „Man kann nur das schreiben, was man weiss", soll mindestens die Hälfte der schriftlichen Uebungen sich an Lectüre und Geschichtsunterricht anlehnen. Uebersetzungen empfehlen sich gleichfalls; doch werde hier, wo es sich zunächst um deutschen Unterricht handelt, die wörtliche Treue dem Stilistischen geopfert. Als Muster diene Lange, Gutmann, Köchly. In Betreff ganz selbstständiger Arbeiten sei daran erinnert, was die gewöhnliche Veranlassung zum Schreiben gibt: 1) ein Brief, 2) ein Bericht, 3) eine wissenschaftliche Abhandlung.

Correspondenzblatt Nr. 11. November 1864.
Thema für die Professoratscandidaten: *Agamemnonis imago*, *qualem proponunt Homerus, Aeschylus, Euripides, adumbretur.* — Eine lat. und zwei griech. Expositionen. — Die Aufgaben bei der Maturitätsprüfung am Polytechnikum. (Thema des deutschen Aufsatzes von Prof. Denzel: Die Resignation ist dann erst eine Tugend, wenn alle anderen Tugenden erschöpft sind.) — Geometrisches von Kommerell. — Fortsetzung der geom. Miscellen von Reuschle. (Alle „Punkte" des Dreiecks convergiren nach dem Schwerpunkt und mithin ist dieser als die absolute Mitte des Dreiecks anzusehen.) — Ueber *Quum* mit folgendem Indicativ in nicht temporalen Sätzen. (Sehr dankenswerthe Beiträge zur Erkenntniss eines Sprachgebrauches, der, wenn er auch in den Grammatiken nicht unbeachtet blieb — vgl. z. B. Englmann, Gramm. d. lat. Sp. § 342 A. 1 u. § 345 A. 2. — doch noch einer bessern Bestimmung bedarf, wozu auch der Verfasser des Aufsatzes auffordert.) — Verzeichniss mit Preisen gekrönter Schüler von Taos nach *Corp. Inscr. Gr. n.* 3088. — Literarische Ankündigungen.

Druck von J. Gotteswinter & Mössl, Theatinerstr. 18 in München.

Blätter

für das

Bayerische Gymnasialschulwesen,

redigirt von

W. Bauer & Dr. G. Friedlein.

Erster Band.

№. 4. Ausgegeben den 25ten Februar 1865.

Die einzelnen Nummern erscheinen in Zwischenräumen von 3—6 Wochen. 10 Nummern à 2 Bogen bilden einen Band. **Preis des Bandes 3 fl.** Bestellungen nehmen alle Buchhandlungen an. — Mitglieder des Vereins von Lehrern an bayer. Studienanstalten erhalten, wenn sie bei der Verlagsbuchhandlung abonniren (**Buchner**, Bamberg), den Band um den halben Preis durch ihre Buchhandlungen zugesendet. — Einrückungsgebühr für die gespaltene Zeile 4 kr.

Ueber den mathematischen Unterricht mit Beziehung auf den neuesten Lehrplan für die bayerischen Studienanstalten.

Auf dem mathematischen Gebiete des Gymnasialunterrichtes begannen die Hindernisse des Gedeihens im Jahre 1854 zu schwinden; vor demselben hat es wenig Erfreuliches aufzuweisen. Der mathematische Unterricht an der Lateinschule war in den Händen der Klasslehrer und beschränkte sich, wie noch jetzt in den drei untersten Klassen, auf eine Wiederholung des in den deutschen Schulen Gegebenen. Am Gymnasium wurde meist trockener algebraischer Formalismus gelehrt, dem manche Vorurtheile über Mathematik ihre Entstehung verdanken, und fast erst in den letzten drei Semestern Geometrie und, nicht immer vollständig, Stereometrie. Durch ihren innern Werth und die Tüchtigkeit einzelner Lehrer hatte die Mathematik dabei sich doch nicht selten über den ihr unter den Unterrichtsgegenständen angewiesenen Rang erhoben. Im Jahre 1854 wurde die Trigonometrie, für welche schon früher einzelne Lehrer Zeit erübrigten, obligat, eine

dem elementar mathematischen Unterricht nothwendige Ergänzung! Zugleich wurden die zwei physikalischen Disciplinen, Mechanik und astronomische Geographie, die beste Propädeutik für das Studium der Naturgesetze, eingeführt, welche der Mathematik zur Belebung und Anwendung fast eben so nothwendig sind, als der Grammatik die Lectüre. Im Jahre 1857 wurde verordnet, dass der mathematische Unterricht in der vierten Lateinklasse beginnen solle, die Geometrie wurde in die zweite Gymnasialklasse zurückgeschoben und die Physik ausschliesslich der vierten zugewiesen. Damit waren drei wesentliche Verbesserungen erreicht. Der mathematische Unterricht gewann in der vierten Lateinklasse zwei Stunden, eine ganz neue und eine der Geographie entzogene. Diesem Gegenstande, welcher in vier Stunden am Gymnasium den Lehrern der Mathematik übertragen war, wurden früher auch die zwei jetzt auf Mechanik verwendeten Stunden gewidmet. Auf Kosten der sprachlichen Fächer hat sich also die Mathematik nicht „breit gemacht". *) Seitdem hat jede Lateinklasse durchschnittlich drei, jede Gymnasialklasse vier Stunden mathematischen Unterricht, im Verhältniss zur Gesammtstundenzahl 15 Procent (13 und $16^1/_2$). Dieses Verhältniss wird fast in allen gebildeten Ländern mehr oder weniger übertroffen, vor Kurzem hat es auch Baden überschritten, sogar in den alten Schulen Englands wird nach den neuesten Berichten der königlichen Commission $^1/_6$ der Gesammtstundenzahl auf Mathematik und $^1/_9$ auf Naturwissenschaften verwendet, noch mehr in den neuen. Die Gesammt-

*) Wenn mein Freund Ziegler hiemit etwa auf mein Programm „Zur Organisation der bayer. Gelehrtenschulen" (pag. 14) anspielt, so bemerke ich, dass ich nirgends gesagt habe, die Mathematik habe sich auf Kosten der sprachl. Fächer breit gemacht. Uebrigens wurde doch 1854 in der ersten und zweiten Lat. Klasse die Zahl der Arith.-Stunden von 2 auf 3 auf Kosten des Lateinischen, 1857 in der 1. und 2. Gymnasialklasse die Zahl der Math.-Stunden von 3 auf 4 auf Kosten des Griechischen erhöht, was allerdings nach 2 Jahren in den beiden oberen Klassen ersetzt wurde. W. Bauer.

zahl der Stunden hat auch bei uns schon die, wie ich glaube, zulässige Grenze erreicht, mit ihr würde nur die Verantwortlichkeit, nicht die Leistungen erhöht; desshalb soll sich die Mathematik mit dem jetzt gewonnenen Terrain begnügen und darauf bedacht sein, es möglichst gut zu benützen. Die Aufstellung von Fachlehrern für die Lateinschule gestattet Verbesserungen und ist werthvoller als eine Stundenvermehrung. Einen wohlthätigen Einfluss können auch detaillirte Unterrichtsprogramme äussern, wenn sie den Absichten ihres Urhebers Monge und den im Gutachten einer die Organisation der technischen Schulen berathenden Commission ausgesprochenen, von Jolly in einer Broschüre adoptirten entsprechen und sorgfältig ausgearbeitet sind. Das erste derartige Unterrichtsprogramm wurde im Jahre 1861 dem mathematischen Unterrichte zu Grunde gelegt. Dasselbe war etwas skizzenhaft, liess seine guten Intentionen leider nur errathen, wurde missverstanden und im Jahre 1864 durch ein neues ersetzt, wozu auch den wahren Interessen nicht dienende Einflüsse beigetragen haben mögen. Es gibt Humus- und Stickstofftheorien, die nichts wissen wollen von einem Ersatze an Mineralstoffen aus den Schätzen der Wissenschaft und der vielgestaltigen Praxis, welcher dem Unterrichtsboden geleistet werden muss, wenn er nicht verarmen und der Körnerertrag abnehmen soll. Diesem Ersatz und der Aufräumung mit verlegener Waare und magerem Lehrstoff soll hier das Wort geredet werden.

Der neue Lehrplan muss dabei in Mitleidenschaft gezogen werden, obwohl der Tadel, der auf anderem Standpunkte vielleicht wie Lob klingt, eigentlich den nicht kräftig durch ihn abgewehrten Mängeln gilt, bei deren Besprechung er von Klasse zu Klasse als Führer dienen soll. Die Erörterungen werden zunächst mehr prinzipieller Natur sein, zu eingehenden sachlichen wird vielleicht später Veranlassung geboten sein. In dieser Hinsicht kann ich mich auch auf zwei (1861 und 1862) veröffentlichte Schulprogramme berufen. Bei manchen gelegenheitlichen Bemerkungen, deren

viele unterdrückt wurden, möge sich der Leser ein Fragezeichen denken und den etwas zuversichtlichen Ton nicht missdeuten.

Das Pensum der ersten Lateinklasse beginnt mit dem Zahlen lesen und schreiben, einem Uebersetzen aus dem Mathematischen in's Deutsche und umgekehrt. Auf richtige und gewandte Ausdrucksweise, erschöpfende Kürze, logische Gliederung und rhetorische Entwickelung des anschaulich Erkannten, auf Ringen nach Klarheit der Erkenntniss, Umbildung der Vorstellungen zu Begriffen und Zerlegung dieser in ihre Merkmale gerichtete Uebungen begleiten den mathematischen Unterricht, besonders wenn der Lehrer sich des Nutzens, der daraus erwächst, bewusst ist, auf allen Wegen, bei allen Demonstrationen, Argumentationen und Disquisitionen. Diese Uebungen treten zuweilen so hervor, dass ich aufmerksam mache, es werde jetzt eigentlich Deutsch gelehrt. Philologen und leider auch Mathematiker, Bücher und sogar Rescripte scheinen hievon wenig Notiz zu nehmen. Nach dem decadischen Zahlensystem, das noch mehrfach später zu beachten ist, kommen die vier Operationen mit ganzen Zahlen; diese sollten z. B. gelegentlich auch in einem andern Zahlensystem ausgeführt werden. Kennzeichen der Theilbarkeit durch die meisten einziffrigen Divisoren ist verlangt und dabei also das einfache, für die richtige Auffassung des Negativen werthvolle Kennzeichen für den Theiler 7 weggelassen. Diese Genauigkeit sticht ab gegen die Unbestimmtheit in den Absätzen: „Benannte Zahlengrössen, Kopfrechnen.“ Eine kurze Andeutung wäre bezüglich des Kopfrechnens in den unteren Klassen am Platze gewesen, z. B. dass das jeweilige Pensum an den möglichst einfachen Beispielen auch mündlich eingeübt werden soll.

Der grösste gemeinschaftliche Theiler, überhaupt alle arithmetischen Gesetze können hier nur auf einfache Art erklärt werden durch geometrische Anschauung; bedarf man derselben ja schon zur Erklärung, dass $3 \times 4 = 4 \times 3$ ist. Es ist auffallend, dass die Arithmetik, deren Regeln sich immer noch so handwerksmässig forterben, über der Rechnung auf

der Feder die Rechnung auf Linien ganz vergessen hat. Auch Euklid gibt seine mathematischen Lehren in geometrischem Gewande. Andrerseits soll der geometrische Anschauungsunterricht ganz an die Arithmetik sich anlehnen, um nicht auszuarten. Die Bruchrechnungen sind aus der ersten in die zweite Lateinklasse verlegt und damit das Pensum der ersten Klasse zu sehr verkürzt. Eine Neuerung ist für die zweite Klasse die Berechnung complicirter Ausdrücke mit oder ohne Klammern als „zweckmässige Vorbereitung auf die Algebra", während die Erklärung der Klammern der 4. Klasse vorbehalten ist, wo dann auch die complicirten Ausdrücke bloss durch Buchstaben nobilisirt wieder auftauchen. Das riecht nach pseudomathematischem Unkraut, den zur Füllung der Sammlungen dienenden Aufgaben, welche die Geduld der Schüler ermüden und geeignet sind, fähigeren die Arithmetik zu verleiden. Dieses leider zu häufige Uebel sollte der Lehrplan gerade zu vermindern suchen. In der 2. Klasse sollen auch praktische Rechnungsfälle (welche?) besprochen und Lösungsversuche durch Nachdenken und Schlüsse gemacht werden. In der theoretischen Arithmetik wird auf das Denken wenig Nachdruck gelegt, denn Alles muss erst drei Jahre lang mechanisch, wodurch das Denken oft verhütet wird, getrieben, resp. wiederholt werden; der Buchstabe ist eben so gescheut, als später die Zahl verachtet, erst in der 4. Klasse kommt die Buchstabenweisheit als „Allgemeine Theorie der vier Operationen in strenger, vollständiger Form" — dafür hält jeder die seinige — leider hier wieder meist gar zu vollständig und die strengen Beweise nach Ohm auf die unbedeutendsten Sätze ausdehnend, während sich wohl nur der Zeitaufwand für die Hauptsätze rechtfertigen lässt.

Die 3. Klasse hat von der zweiten die Proportionen überkommen und zwar deren „ausführliche und gründliche Theorie". Die ganze Theorie heisst: ein Glied oder einen Faktor kann man mit entgegengesetzten Zeichen auf die andere Seite setzen. Mehr ist vom Uebel, ja das ist fast schon zu viel; denn

wenn man den erst für die folgende Klasse vorgeschriebenen einfachsten Gleichungsformalismus erklärt, so ist die ganze Theorie schon darin enthalten. Das Allgemeine ist hier, wie so häufig, viel leichter, als das Besondere. Das Lösen praktischer Aufgaben durch Schlüsse ist ja auch viel schwerer und erfordert eine grössere Anstrengung des Verstandes und Gedächtnisses, als das formelle durch Gleichungen; was hier mehr mechanisch geschieht, muss dort im Kopfe gemacht werden. Anfangs beobachtet man zu wenig die allgemeinen Formen und Gesetze, später zu ausschliesslich und zu wenig die arithmetischen und praktischen Aufgaben und ihre Lösung durch Schlüsse. Wie in dieser Klasse das geometrische Mittel zweier Zahlen behandelt werden soll, ist nicht abzusehen, da alles Erforderliche Pensum der I. Gymnasialklasse ist. Im geometrischen Anschauungsunterricht könnte man das geometrische Mittel, überhaupt die Quadratwurzel, als Seite des quadrirten Rechtecks veranschaulichen, sowie das arithmetische Mittel und die arithmetische Progression durch das Trapez. Eine Hauptaufgabe ist dieser Klasse zugewiesen mit der für jüngere Lehrer zu mageren Andeutung: „die wichtigsten Masssysteme und deren gegenseitige Verwandlung". Die Behandlung dieser Aufgabe ist nach meiner Ansicht in allen mir bekannten Büchern eine unzweckmässige, ich habe in einem Schulprogramme (1861) vorgeschlagen, den Schülern Rechnungselemente in die Hand zu geben, eine Auswahl der merkwürdigsten, praktisch wichtigsten Zahlen, besonders der auf gesetzlichen Bestimmungen beruhenden, und gezeigt, wie man diese zu guten, vielfach neuen und den Schülern Freude machenden Uebungen verwenden kann. Hieher gehört nothwendig auch die Auffindung praktischer Näherungswerthe durch die unerklärlicher Weise nirgends vorgeschriebenen Kettenbrüche, z. B. dass 24 bayerische Fuss gleich sind 7 Meter, dass der bayerische Fuss um einen Dezimalzoll kleiner als der pariser und um einen halben Duodezimalzoll kleiner als der englische ist. Im wahrhaft Praktischen z. B. der Anleitung solche Verhältnisse zu suchen, sind die Rechenbücher äusserst arm. Die

Lehre von den Kettenbrüchen bildet wie die vom grössten gemeinschaftlichen Theiler einen speziellen Fall der diophantischen Gleichungen, welche wenigstens als Uebungsstoff einer Klasse zugewiesen sein sollten. Der „Vielsatz", einer der handwerksmässigen Nothbehelfe mit unpraktischen eigens dafür gemachten Aufgaben, welche man ganz einfach durch eine Gleichung zweier Produkte löst, hätte besser ausgemerzt bleiben sollen. Die Kettenregel sollte hier nur in der Form von Gleichungen gelehrt werden. Das Pensum für die 4. Lateinklasse soll, wie man dem vorigen Lehrplan offiziell vorwirft, zu gross gewesen sein, jetzt ist es aber noch um eine sehr bedeutende Kleinigkeit, um nichts weniger als die Gleichungen mit einer und mehreren Unbekannten, allerdings etwas in den Winkel gestellt, vermehrt, wogegen die kaum nennenswerthe Erleichterung bezüglich der Geometrie gar nicht in Betracht kommt. An und für sich ist es ein Fortschritt, schon weil die „Theorien" etwas in die Klemme kommen, die Gleichungen, die früher der I. Klasse des Gymnasiums zugewiesen waren, in die 4. Lateinklasse zu verlegen und ich habe sie auch immer schon in dieser Klasse gelehrt, auch in den ersten Elementen der Geometrie brauchte man den Formalismus derselben, z. B. die Elimination durch Addiren oder Substituiren. Die Bestimmungsgleichungen können überhaupt nicht das Pensum einer bestimmten Klasse bilden, sondern gehören in alle, auch die allererste nicht ausgenommen, nach Massgabe der zu Gebote stehenden theoretischen Hilfsmittel und der zu lösenden praktischen Aufgaben. Sie hauptsächlich sollten auch zur Einübung der arithmetischen Gesetze benützt werden statt der vorgeschriebenen „Berechnung zusammengesetzter Buchstaben- und Zahlenausdrücke", von denen schon die Rede war, und statt der „Umformungen in qualitativer und quantitativer Hinsicht", die den schon gerügten, durch das verdrängte Programm abgeschwächten, durch die Schulordnung vergebens verpönten leeren Formalismus fördern. Alle bloss auf Fertigkeit abzielenden Regeln und Uebungen sind am Gymnasium von geringem Werth und

für Einübung des Wichtigen braucht die Gelegenheit nicht mit Haaren herbeigezogen werden, man hat dazu später oft passendere Beispiele. Für Anstalten, die auf ein ausgedehnteres mathematisches Studium vorzubereiten haben, ist direkte Hinwirkung auf Erzielung von Gewandtheit ein nothwendigeres Uebel, weil der spätere Unterricht und die betreffenden Bücher auch oft ein Uebermass gewaltiger Formeln bieten. Namentlich soll in dieser Klasse Gewandtheit in Factorenzerlegung der Polynome erzielt werden, das ist eitle Spielerei. Das Bedürfniss des Gymnasiums geht hierin kaum hinaus über die erst für die nächste Klasse vorgeschriebene Verwandlung der binomischen Quadratdifferenz in ein Rechteck. Der verdrängte Lehrplan hatte das Verdienst, der für die Zwecke der Gymnasialbildung so förderlichen von allen Lehrern für die Beurtheilung der Schüler als viel werthvoller anerkannten Geometrie eine grössere Ausdehnung gegeben zu haben, da er den Anfang in die vierte Lateinklasse verlegte; ich machte aber schon früher aufmerksam, dass mit der Anstellung von Fachlehrern der Unterricht in dieser und der nächsten Klasse in verschiedene Hände kommt und dann die Anordnung eine verwerfliche wird; illusorisch muss sie faktisch dadurch werden, dass in der vierten Classe die Zeit nicht reicht, über die gerade Anfangs beim Unterrichte in der Euklidischen Geometrie auftretenden und einen steten nicht zu hastigen Gang erfordernden Schwierigkeiten hinwegzukommen, und dass der Lehrer der nächsten Klasse die wichtige Grundlage des ganzen Gebäudes jedenfalls nach seinem eigenen Systeme zu legen versuchen wird. Eine, mir scheint sehr erhebliche Einwendung gegen den neuen Lehrplan, hoffentlich zu seiner Beseitigung mitwirkend, ist die gänzliche Nichtberücksichtigung der zum grössten Danke verpflichtenden Aufstellung von Fachlehrern. Dieser Fehler kann nur den Werth des grossen Fortschrittes, der in meinen Augen alle Mängel des Lehrplanes weit überwiegt, verkümmern und sogar theilweise zweifelhaft machen. Er zeigt sich darin, dass der jetzt dringender zu wünschende Abschluss des Lehrpensums der Lateinschule

weniger als zuvor erreicht wird; derselbe enthält nur Unfertiges, halb Angefangenes, was entweder gar nicht, oder von anderen Lehrern fortgesetzt wird und ist im Pensum der ersten Klasse des Realgymnasiums inbegriffen. Auch die früher zu entschuldigenden Schranken hätten fallen sollen, bezüglich der theoretischen Arithmetik die Unterscheidung zwischen gemeiner und allgemeiner. Die eine soll weniger mechanisch und die andere weniger formell, beide miteinander geübt werden, die eine mit Anfangs wörtlicher, nachher auch symbolischer Bezeichnung der Gesetze z. B. der den Bruchrechnungen, der der Multiplication zweier Zahlen zu Grunde liegenden zuletzt in die andere übergehen. Die wenigen Hauptgesetze — sie sind für die Lateinklassen durch etwa zehn Gleichungen ausdrückbar — können in der letzten übersichtlich wiederholt werden. Bezüglich der angewandten Arithmetik sollen die gebräuchlichen Hausmittel und Recepte frühest durch den einfachen Gleichungsformalismus (die eigentliche Algebra) ersetzt werden und dieser auch die durch Schlüsse zu lösenden Aufgaben begleiten. Ein geometrischer Anschauungsunterricht soll in allen Klassen die arithmetischen Gesetze versinnlichen, erläutern z. B. schon in der ersten das Negative, und ihre Anwendung erweitern auf die praktisch wichtigen, einfachen Flächen- und Volumberechnungen, desswegen ist auch die Quadratwurzel numerisch noch in der Lateinschule zu behandeln. Viele Anstalten, z. B. die österreichischen, haben diesen Unterricht schon länger (mit Benützung von Wandtafeln), die badischen erst kürzlich von den untersten Klassen an eingeführt, doch scheint man sich über seine Bedeutung nicht immer klar zu sein. Die Vorbereitung zur Euklidischen Geometrie ist nur Nebenzweck, sowie das geometrische Zeichnen mit Zirkel und Lineal. Gelegentlich muss ich bedauern, dass das Freihandzeichnen bei uns nicht wenigstens dem vielleicht theilweise durch disciplinäre Massregeln zu ersetzenden kalligraphischen Unterricht gleichberechtigt ist und dass die Theilnahme dafür am Gymnasium zu erkalten scheint. Für einen sonst gut befähigten Zeichner wäre es besser, seinen

nicht zu beanstandenden Eintritt in's Realgymnasium bis zur dritten Klasse aufzuschieben. Durch einen in den letzten zwei Jahren gebotenen facultativen Unterricht in der descriptiven Geometrie könnten auch einem solchen rasche Fortschritte am Polytechnikum gesichert werden. Von diesem Zweig der Geometrie steht übrigens in den besserungsbedürftigen Vorschriften für die Lehramtsprüfungen so wenig Etwas als von der praktischen.

Durch die vorgeschlagenen Aenderungen, wobei natürlich das Leichtere dem Schwereren, das Erklärende dem Erklärten voranzugehen hat, soll und wird dem Schüler der Unterricht leichter, anregender, Zeit und Mühe lohnender werden, sowie die Lehrer eine angemessene Verwendung, welche ihnen nach der bayerischen Zeitung zugedacht ist, durch die Verbesserung des Lehrpensums erst finden werden. Angemessen wäre es auch, wenn die Lehramtscandidaten für Mathematik zeitweise Verwendung an den übrigens einer ganz fremden Region angehörigen technischen Schulen fänden, auf welche denselben das Recht gesichert werden sollte, für später durch Vereinigung der beiden Lehramtsprüfungen. Durch Zulassung einer Ueberzahl von Candidaten, besonders nicht ganz befähigter und geeignet beschäftigter, wird der Unterricht auf Decennien hinaus zu einer alle Rescripte wirkungslos machenden Mittelmässigkeit verurtheilt.

Das Pensum der I. Gymnasialklasse enthält den Rest der ebenen Geometrie, das Allergewöhnlichste, wie das Inhaltsverzeichniss eines beliebigen Lehrbuches, theils Selbstverständliches, theils dem der Auswahl des Lehrers zu überlassenden Uebungsmateriale Beizuzählendes, wie z. B. Congruenz und Aehnlichkeit der Vielecke, wo für Zeit und Mühe Lohnenderes gefunden werden möchte. Die Formulirung ist ebenso gleichgültig, als eine eingehende Besprechung wäre. Es wird weniger auf den Inhalt, als auf die Grenzen geachtet. Die Abrundung der Pensa, welche die Eos im dritten Heft des I. Jahrg. für die Lateinklassen so gut getroffen glaubt, wäre für das Gymnasium ebenso wünschenswerth und viel leichter zu erreichen gewesen, für die I. Gymnasialklasse

der wissenschaftliche Unterricht in der ebenen Geometrie und die sich so eng anschliessenden quadratischen Gleichungen, wozu auch die arithmetischen Progressionen nach ihrer arithmetischen und geometrischen Seite gehören, nicht in die zweite Klasse. Alles im Lehrplan darüber hinaus Verlangte ist unglücklich gewählt. Die „systematische Theorie der Potenzen und Wurzeln" wird am besten im Zusammenhange mit den Logarithmen, wohin auch die (nicht zu formelle) Erklärung des negativen und Bruchexponenten gehört, gegeben werden, schon der Zeitersparung halber. Man hat es ja mit nur wenigen Sätzen in dreifacher Form und dreierlei Benennungen zu thun und die Uebungen sind variirte wechselseitige Uebersetzungen aus symbolischer und wörtlicher Darstellung, es sind eigentlich logisch rhetorische Uebungen und insofern gehören sie in's Gymnasium. Die Beispiele, welche hierüber die Aufgabensammlungen zur Uebung der Fertigkeit, nicht des Verständnisses bieten, gehören zu den geschmack- und werthlosesten. Quadrat und Würfel des Binoms sind für's Gymnasium von Wichtigkeit, Sätze, die ausdrücklich hätten hervorgehoben werden sollen. Dafür ist eine „allgegemeine Darstellung des binomischen Lehrsatzes" verlangt und für die dritte Gymnasialklasse erst die Combinationslehre. Diese Verkehrung ist selbst in einem nur Kleinliches, hier gar nicht Berührtes eifrig tadelnden Artikel eines Provinzialblattes bemerkt; dass sie dem Autor des Lehrplanes entging, könnte auf nicht besonders sorgfältige Ausarbeitung, und mit minderem Recht auf nicht zu grosse Rücksicht gegen die über ihre Lebensaufgabe instruirten Lehrer gedeutet werden, die täglich auf Verbesserungen sinnen und über die geringste Errungenschaft sich freuen. Diesen kann es auch nicht ganz gleichgiltig sein, nach dem Unterrichtsprogramme ihren Bildungsgrad und den Stand unserer Schulen bemessen zu sehen. Unsere Gymnasien brauchen viele Vergleiche nicht zu scheuen und anderswo ist auch nicht Alles grün, es wäre sogar manche Gelegenheit mit gutem Beispiele auch voranzugehen, sehr wohlfeil. Bezüglich der Behandlung imaginärer „Grössen" wieder-

hole ich hier meine früher geäusserte Ansicht, dass sie für's Gymnasium ein bedeutungsloses Spiel mit unverständlichen Symbolen ist und möglichst kurz abgemacht werden soll. Durch Trigonometrie könnte sie in der nächsten Klasse fruchtbarer gemacht werden, aber die Zeit lässt sich hier besser verwerthen. Fraglich scheint mir, ob mit den „höheren auf quadratische reducirbaren Gleichungen" die von Aufgabensammlern erfundenen oder die kubischen gemeint sind; ich ziehe letztere vor und habe meistens, wenn die Zeit reichte, auch die irreduciblen durch *trisectio* zu lösenden cursorisch an ein paar leichten Beispielen erklärt und zu trigonometrischen Uebungen benützt. Das vorige Programm, welches nur ein Minimum vorschreiben wollte, hatte die quadratischen Gleichungen auf numerische und solche mit einer Unbekannten eingeschränkt und dadurch den zu befürchtenden Uebertreibungen der Buchstabenrechner vorgebeugt. Will mehr als das Minimum vorgeschrieben werden, so muss man zwischen Hauptpensum und Uebungsstoff unterscheiden, die Abschnitte des ersten bestimmt begrenzt den einzelnen Klassen zuweisen und ernstlicher auf die Einhaltung des Planes in diesem Punkte dringen; bisher hat man hierin eine dankbarst anzuerkennende Nachsicht gezeigt. Im theoretischen und praktischen Uebungsstoff soll Wahl und Compensation zulässig sein, jeder ist wie die cursorische Lectüre, wobei es auf ein Kapitel mehr oder weniger nicht ankommt, zu behandeln. Es sind auch die Kurse so verschieden, dass einer in zwei Stunden so weit kommt als ein anderer in drei. Nach dem vorigen Lehrplan wurde die Trigonometrie nach der Stereometrie gelehrt, diese in der zweiten, jene in der dritten Klasse. Dieser Mangel wurde schon wegen der ungleichen Vertheilung überall gefühlt und hat, wie ich fürchtete, unbegründeteren Einwendungen als Stütze gedient. Die Trigonometrie schliesst sich, wie ich früher hervorgehoben, an die Geometrie des Kreises an und gestattet die an sich ziemlich werthlosen logarithmischen Rechnungen mit bedeutungslosen Zahlen abzukürzen. Allerdings bekommt diese Klasse dadurch zwei Gegenstände mit vorwiegend praktischer Tendenz,

mit denen dem Nützlichkeitsprincip eine übrigens nicht zu verweigernde Concession gemacht ist, welche von denen aller anderen Klassen an formalem Bildungswerth bedeutend übertroffen werden. Da zugleich das Pensum hier das kleinste und leichteste ist, so dürfte empfohlen werden, in der Trigonometrie mehr das geometrisch constructive Element hervorzukehren und die geometrischen Aufgaben der vorhergehenden Klasse noch fortzusetzen. Die näheren Angaben enthalten nur Dinge, die überall gelehrt werden, ausserdem die an den *sinus totus* erinnernden „Grundzüge der Berechnung der natürlichen Längen der goniometrischen Linien und Verwandlung dieser Zahlen in logarithmische Grössen.“ Aehnliche Stilisirung mit obsolet klingenden Ausdrücken findet sich mehrfach. Bezüglich der Logarithmen allein ist im ganzen Lehrplan auf geschichtliche Mittheilungen verwiesen. Hier hat man allerdings ein merkwürdiges Beispiel, aber wichtiger ist z. B. das in dieser Klasse nachträglich zu beachtende Zahlensystem in der Entwicklungsgeschichte des menschlichen Geistes und alle Hauptgesetze beider physikalischen Disciplinen, die Marksteine in der Geschichte der inductiven Wissenschaften, welche in der allgemeinen zu wenig Beachtung finden kann. Als wünschenswerth hätte hezeichnet werden können die Hervorhebung der trigonometrischen Bedeutung der Sehne, der geometrischen Bedeutung goniometrischer Formeln, die Angabe einer für kleine Winkel die Logarithmentafeln ersetzenden Näherungsformel und die allmähliche Einführung kürzerer Logarithmentafeln bei günstiger Gelegenheit. Zu den mit Logarithmen zu lösenden praktischen Fällen dürften die Tonverhältnisse und die einfachen barometrischen Höhebestimmungen zu zählen sein, da ja hier auch Uebungsbeispiele über trigonometrisches Höhenmessen wohl überall gemacht werden. Diese können zu den „besondern Problemen“, welche sich an die Trigonometrie anreihen sollen, gerechnet werden. Hier ist auch der Ort, die Trigonometrie auf verschiedene Aufgaben der Landesvermessung und das Gesetz der Lichtbrechung anzuwenden und die Wirkung der einfachsten

Verbindungen von Glaslinsen zu erklären. Für diese so dankbaren Uebungen wird nicht besondere Zeit in Anspruch genommen, sondern statt dass der Eine mit abstracten Linien und Winkeln üben und rechnen lässt, substituirt der Andere die Bedeutung sinnlicher Objecte. Die Bezeichnung des Pothenotischen Problems ist im ganzen Lehrplan die einzige einer Anwendung geometrischer Gesetze und doch hat jeder Satz auch in der Geometrie und Stereometrie eine solche, ja schon die verschiedenen Definitionseigenschaften der geraden Linie und Ebene, und umgekehrt sind sie und die Namen aus den Anwendungen abstrahirt. Heisst man z. B. die von den Endpunkten einer durch Linie oder Ebene senkrecht halbirten Geraden ausgehenden Linien Lichtstrahlen, so werden aus geometrischen Gesetzen katoptrische, und warum sollte man nicht diesen, sowie den Winkelspiegeln, dem Spiegelsextanten, Storchschnabel, Planimeter etc. einige abstracte geometrische Aufgaben opfern, das Verständniss der Wirkung eines Spiegels wird doch der formalen Bildung, die auch einseitig aufgefasst werden kann, nicht schaden? Dadurch wird der Sinn auch für die scheinbar ganz abstracten Sätze geweckt und also gerade der Zweck der Gymnasialbildung gefördert, dass man ihnen eine reale Bedeutung abgewinnt, z. B. die Scheitel der drei Schattenkegel für Sonne, Mond und Erde sind immer in gerader Linie. Eine andere Frage ist, ob Instrumente vorgezeigt und benützt werden sollen. Es handelt sich um einzelne, möglichst einfache, wenn auch ältere, welche nicht vollständig durch Zeichnung, theilweise aber durch Modelle ersetzt werden können, deren Benützung instructiv und nicht zu zeitraubend ist. Solche sind wünschenswerth, damit der Lehrer nicht wie mit Blinden von der Farbe spreche. Nach einem Rescripte vom Jahre 1854 können Apparate von andern Anstalten entlehnt werden, wegen Anschaffung anderer ist ein motivirter Antrag zu stellen. Den Lyceen z. B. sind manche Lehrmittel entbehrlich, da sie Trigonometrie und astronomische Geographie nicht mehr lehren. Betreffs der verschiedenen Lehrmittel und der Schülerbiblio-

theken soll man nur fleissig Anträge stellen, statt zu jammern und immer die Initiative von Oben abzuwarten. In die dritte Gymnasialklasse ist durch die beiden letzten Lehrpläne ein neuer Gegenstand aufgenommen, nämlich Combinationslehre und Wahrscheinlichkeitsrechnung, ich habe denselben versuchsweise gelehrt, bevor man an die Einführung dachte — soll ja die Schule auch Schule für ihre Lehrer sein, — und habe ihn für die grosse Mehrzahl der Schüler zu subtil und abstract gefunden; sind doch ganz unschuldig aussehende Aufgaben über Wahrscheinlichkeitsrechnung oft ziemlich schwer. Die ersten Elemente können nicht umgangen werden, da sich schon früher oft Veranlassung dazu bietet. Die „praktische Anwendung der Wahrscheinlichkeitsrechnung auf statistische Fälle“ schliesst sich an die der vorigen Klasse zugewiesenen Aufgaben aus der politischen Arithmetik an und kann von der Combinationslehre getrennt werden, welche durchaus in die erste Klasse passt. Der ganze Gegenstand eignet sich zu einem Compensationsstoff und zur cursorischen Behandlung. Die „Behandlung naturwissenschaftlicher Fälle“ wird sich auf einige astronomische Fragen erstrecken und, sofern die Ausgleichungsrechnung nicht gemeint ist, wahrscheinliche Phrase bleiben. Die Hauptaufgabe dieser Klasse ist die Stereometrie, welche mit den elementar-geometrischen Disciplinen einen wahrhaft klassischen Unterrichtsgegenstand bildet. Die klassischen Griechen haben kaum weniger mathematisirt als philologisirt und uns ein Unterrichtsbuch hinterlassen, das dem Geiste nach immer noch mustergültig ist, wie kein zweites; an ihm haben viele Geistesheroen Feuer gefangen, ihm ist es wohl zu verdanken, dass der geometrische Unterricht viel besser ist als der arithmetische, und dass dort auch ein mittelmässiger Lehrer die Zeit leidlich ausnützen kann. Auf dieses Buch, welches auch der Formulirung einzelner Lehrpensa als allgemein anerkannte Basis dienen könnte, muss, wenn er die Sprache der Mathematik verständlich machen will, der Unterricht am Gymnasium verweisen: ich meine immer das klassische, reelle, für welches diese Blätter ein besonderes Prä-

dikat nicht gebrauchen sollten — imaginär könnten einstweilen die „technischen Gymnasien" heissen, zu welchen eine Broschüre die Gewerbschulen durch probate lateinische Färbung macht und damit der Rangordnungsliebe im Handelsministerium neue Proben zumuthet. — Unter Stereometrie wird so ziemlich überall das Nämliche verstanden, nur in der Ausdehnung unbedeutend verschieden und in den mehr facultativen Uebungen und Anwendungen divergirend. Was letztere anbelangt, so sei hier erinnert an die Theorie des Sehens und Räumlichwahrnehmens, Pseudo- und Stereoscopie, die verschiedenen Projectionsmethoden, die geometrischen Charaktere der Krystallsysteme im Anschluss an die platonischen und archimedischen Körper, die Beziehung des Volums physischer Körper zum Gewicht, etwa auch auf Aräometrie ausgedehnt. Die spezifischen Gewichtszahlen sind in die bei der Lateinschule erwähnten Rechnungselemente aufzunehmen und können dort schon zu Uebungen benützt werden, besonders wenn Verbesserungen Platz greifen. Da die Einzelheiten in der Formulirung aller geometrischen Lehrpensa gleichgültig sind, so sei für die Stereometrie nur noch hingewiesen auf den so schön hervortretenden Dualismus ihrer Gesetze und deren Parallelismus mit geometrischen. Der Wortlaut lässt die Auslegung zu, dass auch auf die Kegelschnitte eingegangen werden könne. Ich erkläre die elementarsten Eigenschaften der Parabel bei der Wurfbewegung, der Ellipse bei der Abplattung und Planetenbewegung, die Beziehungen zum Kegel, die Hyperbel (bei Sonnenuhren) und der parabolische Kegel werden gelegentlich erwähnt. Einen Uebelstand hat das neue Programm geerbt, das Nebeneinander statt des Nacheinander. In dieser Klasse sollen im Sommersemester drei ganz heterogene Gegenstände — neben den genannten noch Mechanik — gelehrt werden, und gerade was diese an die Stereometrie fesseln kann — der Schwerpunkt —, ist im Inventar abhanden gekommen; dieser muss reclamirt und nöthigenfalls unter geometrischer Firma, die er so gut verträgt, eingeschwärzt werden, sonst kann z. B. der wichtige Satz für die sphä-

rische Zone nur unter falscher Maske auftreten. Dass solche Dreifelderwirthschaft besonders dem mageren Boden eines schwachen Curses nicht zusagen wird, bedarf kaum eines Beweises; der eigensinnigste Pedant würde vergeblich versuchen die Stundenordnung einzuhalten. Der Vorwurf, den man den Gymnasien von verschiedenen Seiten macht, dass durch das Vielerlei die Bildung zu sehr verflacht wird, verdient jedenfalls Beachtung, es sollte nicht unnöthiger Weise seine Berechtigung erhöht werden. Die Mathematik braucht keine künstliche Abwechselung, wenn sie auch nicht so vielseitig ist, dass sie weniger geeignet zur Fixirung der Aufmerksamkeit und zu einer intensiven Disciplinirung des Denkens sein kann. In Baden wurde kürzlich verordnet, dass die gleichzeitige Lectüre mehrerer griechischer und römischer Schriftsteller vermieden werde, und die semestrale Theilung des mathematischen Unterrichts in geometrischen und algebraischen empfohlen. Für unsere Gymnasialklassen, auf welche sich die Frage zunächst bezieht, würde sich besser empfehlen: Die Hauptaufgabe ins Wintersemester, dessen durchschnittliche Dauer 6 Monate, und den Compensationsstoff, die Repetition, mehr ins Sommersemester, dessen Dauer $3^1/_2$ Monate ist, zu verlegen. Auch des Lehrers halber, glaube ich, ist das Nebeneinander verwerflich, denn wenn er alle Disciplinen zu gleicher Zeit dociren soll, so wird seine Methode leiden und die Studien, welche der philologische und mathematische Gymnasiallehrer in sachlicher und methodischer Hinsicht an sich schon auf zu breiter Basis anzulegen gezwungen ist, werden nicht mehr tief genug eindringen können.

Nun komme ich zur Erörterung meiner Bedenken gegen die Aenderungen des physikalischen Lehrpensums, welche mich am meisten hindern zu schweigen. In Bayern gibt die letzte einjährige Vorbereitung für das Fachstudium die philosophische Facultät, deren Hauptaufgabe ebenfalls die Pflege eingehender Fachstudien ist, und der kaum ausser Bayern existirende philosophische Lycealcurs. Dieser bietet in den Hauptfächern eine Fortsetzung der Gymnasialbildung und sollte

von der Fachschule, dem Theologicum, allmählich getrennt, seine Lehrmittel und bei Neuanstellungen die Lehrkräfte dem Gymnasium zugewiesen werden, um beide allgemeineren Zwecken nützlicher zu machen. Es wären dann auch facultative Unterrichtsgegenstände vertreten, z. B. naturwissenschaftliche, die des Gymnasiums würdiger sind als Stenographie. Das letzte Jahr ist nach den Riesenschritten, welche die Physik macht, jetzt kaum ausreichend, die Physik des Aethers zu bewältigen und die mechanische nach ihrer experimentellen Seite. Beide noch in theilweiser Umbildung begriffene Zweige werden die Lernbegierigen am besten an den Universitäten vertreten finden; aber die mathematischen Grundprinzipien der mechanischen Physik sowie der kosmischen erfordern eine schulgemässe, strenge Behandlung, können, ausser im Fachstudium an der Universität, nur durch die Lehrweise der Gymnasien gedeihen. Beide sind zugleich vom höchsten Werth für die formale Bildung und ihrem Inhalte nach von einer täglich wachsenden Wichtigkeit. Wer in diesen Fächern nicht geschult ist, überhaupt der ἀγεωμέτρητος, wird von Tag zu Tag schwerer die Fortschritte der inductiven Wissenschaften begreifen, er versteht nicht einmal ihre Sprache trotz philologischer Bildung, wendet dieselbe, wie die tägliche Erfahrung zeigt, ganz verkehrt an. Der Einblick in eine der regsten und reichsten Sphären geistigen Lebens und Schaffens kann nicht den vielen fähigen Köpfen, die hoffentlich auch ferner durch das Gymnasium gehen, verwehrt werden. In der mechanischen Physik zeigt sich schönstens das Streben des Geistes, denkend sich vom Stoff und roher Empirie zu befreien und die Materie zu beleben, sie ist trotz des materiellen Klanges für's Gymnasium ganz geeignet nach ihrer historischen, mathematischen und sachlichen Bedeutung. Letzte hat durch die grössten wissenschaftlichen Errungenschaften der Neuzeit unendlich gewonnen, ich erinnere an die mechanische Wärmetheorie und an die Worte, mit denen eine Sitzung der österreichischen Academie von ihrem Präsidenten kürzlich eröffnet wurde: „Im Bereich der Naturwissen-

schaften dehnt die Mechanik, obwohl sie auf ganz abstracten Prinzipien beruht, an der Hand der Mathematik ihre Herrschaft immer weiter aus, als Mechanik des Schalles, des Lichtes und der Wärme etc." In den exacten Wissenschaften geht das Streben dahin, eine solche Vollkommenheit, eine wo möglich so feste mathematische Grundlage zu erlangen, wie die beiden Disciplinen, deren Elemente, schon zu einem schönen Abschlusse gekommen, kaum verbesserungsfähig sind. Diese fanden im Jahre 1854 endlich Eingang am Gymnasium, leider den zwei letzten Klassen in verkehrter Aufeinanderfolge neben den mathematischen Fächern zugetheilt, was glücklich im Jahre 1857 dahin geändert wurde, dass die 4 Stunden der Oberklasse ganz dem physikalischen Unterricht gewidmet werden sollten. Im Lehrplan von 1861 wurde diese Einrichtung beibehalten und die zu behandelnden Hauptpunkte nach den schon früher (1854) ausgesprochenen richtigen Motiven, wie für die übrigen Pensa, als Minimum formulirt, oder mit bescheidenem Ausdruck exemplificirt, wobei weder „Vollständigkeit" noch „wissenschaftliche Folgerichtigkeit" beansprucht werden wollte, wie es die Eos für das neue thut. Es könnte hiebei nur der Nutzen einer so kurzen Formulirung in Frage kommen im Vergleich mit einer ausführlicheren Dienstesinstruction. Die im vorigen Lehrplan angedeuteten Grundlehren der Astronomie, welcher sie in der That angehören, waren, wie auch gute Bücher, in denen sie vorgetragen sind, z. B. von Mädler und Herschel „populäre Astronomie" betitelt. Das Subject soll allerdings nur mit einem bescheidenen Beisatz die Firma für einen elementaren Unterrichtsgegenstand sein, was sich auch die vielumfassende Mathematik gefallen lassen muss. Elementar (*abc*) wäre dem als Leimruthe von Verlegern arg missbrauchten Prädicat etwa vorzuziehen. Der neuerdings wieder beliebte dreiköpfige Titel: „mathematisch-physikalische Geographie" ist unbequem, dem Pensum nicht angemessen, Alles und Nichts sagend und scheint ungetrennt ausser Curs zu kommen. Die mathematische Geographie (die eigentlichste

Geometrie) ist eine der Elementarmathematik grösstentheils unnahbare Wissenschaft; man darf hiebei nicht an das in Geographien bunt und willkürlich Zusammengetragene denken, was für alle Altersstufen gelehrt wird, z. B. auch in der ersten Klasse unserer Lateinschulen und Realgymnasien. Diese trifft mit dem Lehrpensum der Oberklasse nur in einigen Kapiteln zusammen, in den meisten wird die Erde nicht als Wohnort, sondern als Weltkörper, also nicht vom geographischen, sondern kosmischen Gesichtspunkt aufgefasst. Wird das Prädicat der physikalischen Geographie in dem gewöhnlichen engeren Sinne aufgefasst, so ist sie in der neuen Formulirung wie in der von 1854 auf Null reducirt, wenn man nicht Ebbe und Fluth dahin rechnet. Vermittelnd ist die hier zur Abwechslung angewendete Bezeichnung „astronomische Geographie", welche in Mode zu kommen scheint. Die seltenere Benennung „Kosmographie" wäre kürzer. Will man sie mit der Mechanik auf gemeinschaftliche Benennung bringen, so hat man die kürzeste: Physik, wobei dann mechanische und kosmische unterschieden wird, natürlich beide eingeschränkt auf die mathematischen Grundprinzipien. Ausser diesen wäre noch manche Veranlassung geboten, optische, calorische, elektrische Erscheinungen zu besprechen; aber die Zeit erlaubt kaum z. B. die Behandlung des Regenbogens, welche so geeignet ist, die weittragende Bedeutung elementar mathematischer Sätze zu konstatiren. Hier wie in anderen Unterrichtszweigen soll der Unterricht strebsame Schüler zur Lectüre anregen und die Anschaffung geeigneter Bücher veranlasst werden. Fragen wir nun nach dem Inhalt des unter beiden Titeln zu Lehrenden: angegeben sind wesentlich dieselben Punkte, der eine hier, der andere dort etwas unbestimmter. Der neue Lehrplan ist hierin kaum ausführlicher aber schlechter geordnet, er enthält nicht die, vielleicht wichtigste, astronomische Lehre von der Zeitmessung nach wahrer, mittlerer und Sternzeit (mit Gnomonik). Desshalb sie vorzuenthalten wäre noch boshafter, als wenn vormals die Chronologie weggeblieben wäre. Neu aufgenommen sind die Karten-

projectionen und die Nutation, diese werden jetzt eine eben so harmlose Rolle spielen als früher die veränderlichen und Doppelsterne, welche sich indess flüchten können unter die Fittige der neuen etwas vagen Angabe „Fixsterne“. An letzteren wird so wenig als an den Kometen von dem Alles beherrschen sollenden physisch-geographischen Standpunkt aus Viel entdeckt werden. Ich kann mir nicht denken, wodurch Veranlassung sein sollte auch nur ein Jota anders zu lehren als bisher, wenn nicht sehr subjective Unterscheidungen gemacht werden, wie die methodischen der Eos. Ihren Mahnungen, dass wir den populären academischen Vorlesungen durch oberflächliche Berührungen nicht vorgreifen, gründliche Behandlung ernster Probleme und tieferer Stellen nicht scheuen sollen, wird Jeder beistimmen, der einen Unterschied macht zwischen Gymnasium und höherer Töchterschule. Die Besprechung in der bayerischen Zeitung scheint auch grosse Unterschiede vorauszusetzen, ist aber so vorsichtig — wahrscheinlich weil die guten Juristen nicht immer wie Fermat und Leibnitz auch gute Mathematiker sind — zu verschweigen, was früher der Zeit, Hilfsmittel und Vorbereitung halber nicht gründlicher behandelt werden konnte.

Im neuesten Programme ist die Mechanik expropriirt, auf eine Wochenstunde im Sommersemester der 3. Gymnasialklasse eingeengt und ihr Spielraum somit auf 12 ganze Stunden zusammengeschrumpft, unter neuer unpassender Firma, dabei ist fast ironisch streng wissenschaftliche Behandlung der mechanischen Grundgesetze gefordert. Hier, Eos, muss „die Consequenz des wissenschaftlichen Systems einen Stoss bekommen!“ Auch die Behandlung des physikalischen Pensums neben dem mathematischen ist jetzt bedenklicher als bei der früheren Stundenvertheilung (3, 3, 5, 5 statt je vier). Für die Oberklasse ist die „mathematisch-physikalische Geographie“ geblieben in wöchentlich 2 Stunden, die zwei andern sind der „Anwendung der Algebra auf Geometrie“ eingeräumt. Fragen wir nun nach den Gründen, welche dafür angegeben sind! Eine ausführlichere Behand-

lung der Dynamik und Statik, wie sie bisher vorgeschrieben war, solle, wie es in der Eos heisst, aus zwei Gründen besser unterbleiben, weil die wenigsten Anstalten über Apparate zu Versuchen verfügten und desswegen die Behandlung eine äusserst ungleichförmige gewesen sei. Wenn man nicht die Zeit absichtlich vergeuden (ein Spinnrad vorzeigen) will, so können überhaupt nur solche Apparate in Frage kommen, dass desswegen eine Ungleichförmigkeit nicht denkbar ist. Unentbehrlich ist nur der Denkapparat und das Hauptinstrument, die Mathematik. Mit rühmenswerthester Gefälligkeit wäre mir die Benützung auch mechanischer Apparate, z. B. einer Fallmaschine, gestattet, ich komme aber mit einigen kleineren und grösseren Abbildungen zurecht, sowie ich auch in einem eingereichten Verzeichniss anzuschaffender nothwendiger und wünschenswerther Instrumente nicht ein einziges für Mechanik bezeichnet habe. Die gründliche Behandlung der Mechanik wird nicht, wie die bayerische Zeitung secundirt, durch Mangel an Hilfsmitteln unmöglich, sondern viel eher durch zeitraubende, tändelnde Benützung unnöthiger gefährdet. Diese Bemerkung der bayerischen Zeitung konnte leicht den gewiss höchst ungerechten Verdacht einer Scheu vor den Kosten wecken. Die Statik und Dynamik soll nach der Eos „schon des organischen Zusammenhanges wegen den Universitäten und Lyceen überlassen bleiben." Desswegen gehören sie an's Gymnasium, durch das starke Band der Mathematik und der zum Gedeihen nöthigen strengen, schulgemässen Behandlung; gegen solche Anforderungen, das ist notorisch und von der Eos zugestanden, „verhält sich die Masse der Nichtfachstudirenden an Universitäten sehr spröde." Die Universität muss um so mehr auf diese Aufgabe verzichten, als schon am Gymnasium 5 Monate dazu erforderlich sind. In ihrer jetzigen Gestalt wird die Mechanik nach der Eos, wenn alles Unwesentliche (und Wesentliche!) wegbleibt, wenig genug Zeit erfordern, denn für die dritte Klasse gäbe es wichtigere Fächer. Das wichtigste ist unstreitig hier die Stereometrie, diese darf natürlich nicht verkürzt werden,

derselben ist aber gerade die Mechanik sehr förderlich, die an sich schon die Wahrscheinlichkeitsrechnung in ihrem formalen und sachlichen Bildungswerth weit überragt. Da letzterer fast fünfmal so viel Zeit eingeräumt ist, muss es scheinen, als ob die Mechanik so in den Winkel gestellt wurde, damit sie leicht ganz über Bord geworfen werden kann, woran nicht viel gefehlt haben soll. Eine Einführungsbestimmung sagt, dass jede Störung im Unterrichtsgange vermieden werden soll, eine solche wird in allen Klassen selbstverständlich weniger eintreten, als in der Oberklasse durch die weitere Bestimmung, dass die mechanische Einleitung für dieses Jahr mit dem Vortrage über astronomische Geographie zu verbinden ist. Das rein mathematische Thema der Oberklasse soll schleunigst die Erbschaft antreten und ihm die bestimmten Stunden unverkürzt bleiben. Zudem ist die Stellung von Absolutorial-Aufgaben aus diesem Thema in Aussicht gegeben.

Nach der Eos ist die Zeit für die Oberklasse zur Eigenmachung mathematischer Fertigkeiten geeigneter. Das erinnert an kürzlich in den historisch-politischen Blättern enthaltene Sätze: „Das Gymnasium soll nur die niederen Seelenkräfte üben. Die Verstandesbildung ist durch Forciren der mathematischen Studien von den ersten Klassen an zu sehr in den Vordergrund gedrängt (das heisst der halben Mathematikstunde per Tag viel zutrauen!) bis in die letzten Klassen soll nur gemeines Rechnen geübt werden.“ Und dazu werden die Mathematiker aufgefordert Ja zu sagen. Am Gymnasium sollen die Musensöhne ausgehungert werden, um Appetit zu bekommen nach höherer Weisheit. Die beste Zeit am Gymnasium will dieser historisch-politische Retroformer seiner Philosophie eingeräumt haben, die er für allein seligmachend, die andern für bankrott erklärt; die Mathematik scheint ihm da wie so vielen Phraseosophen nicht zu behagen, und er möchte die Theilung ihrer Haut mit den Philologen verabreden. Durch ein physikalisches Pensum wäre die Kluft, wodurch Schulfuchserei und eitler Zeitvertreib von Freiheit und Wissenschaft getrennt wird, etwas geringer. Physik hat

in populären Ohren einen viel nobleren Klang als Mathematik, könnte die Gymnasien zu vornehm machen. Die Besorgniss, dass die Gymnasien zu vornehm werden, scheint allgemeiner getheilt zu werden, laut ist sie ausgesprochen in Jahns Jahrbüchern mit dem Vorschlag, die Mathematik zu einem fakultativen Unterrichtsgegenstand zu erklären. Viele, die die Gymnasien ihren Zwecken dienstbar machen, zur Inferiorität verurtheilen oder „den Philologen das Handwerk legen" möchten, scheinen bei den Mathematikern den Anfang machen zu wollen und sind dabei nicht ganz auf dem Holzweg. Nach der bayerischen Zeitung hat in der Oberklasse, wo die Schüler durch Vorbereitung auf das Maturitätsexamen in Anspruch genommen sind, das frühere Pensum zu viel Zeit in Anspruch genommen und auch die Eos legt grosses Gewicht auf diese Vorbereitung. Aber warum wird dieses nicht auch für die vierte Lateinklasse wegen der Uebertrittsprüfung geltend gemacht? Betreffs der Vorbereitung unterscheidet die Eos ganz richtig zwischen der eigentlichen Wiederholung des zur Schlussprüfung beigezogenen Lehrstoffs der früheren Klassen und der nützlichen Einübung früher gelehrter Theorien durch Anwendungen; zu dieser habe die Mechanik und populäre Astronomie zu wenig Gelegenheit geboten, aber bezüglich der letzteren ist wenigstens mit der neuen Firma am Schlusse des Artikels der Eos die gegentheilige Bemerkung, dass sie mit mathematischen Elementen reich ausgestattet sei etc., und gewiss ist dreimal so viel Gelegenheit zu mathematischen Uebungen gegeben als Zeit, besonders wenn man sich nicht auf den vom Autor des Lehrplans so sehr betonten, kaum zu entdeckenden „physisch-geographischen Standpunkt" stellt, sondern auf den verständlichen und fürs Gymnasium richtigen mathematischen, der auch in den früheren Erlassen mit Recht hervorgehoben wurde; der geographische ist nur in einem Kapitel vertreten, der physikalische kann nur bezüglich einfacher, kurz und ohne Experimente erklärbarer Gesetze, z. B. der Lichtbrechung, berührt werden, noch weniger physische Verhältnisse. Eine fast noch

erwünschtere Gelegenheit zur Wiederholung dessen, was in der Elementarmathematik von fundamentaler Bedeutung ist, bietet aber gerade die Mechanik; ihr gebührt, was die Eos zum Lobe des neuen „rein mathematischen Lehrstoffes" sagt. Ich habe Mühe, die Hälfte der in meinem Programme (1862), wo ich so sparsam sein wollte, angedeuteten Aufgaben zu bewältigen: Anwendung der Mechanik zu den leichtesten Beweisen geometrischer Sätze, Gleichungen, Logarithmen, Trigonometrie und Stereometrie, Construction und Rechnung, ringsum schöne grüne Weide, und dafür soll „die Anwendung der Algebra auf Geometrie" eintreten, wobei einige geometrische Sätze und der Gleichungsformalismus der ersten Gymnasialklasse eingeübt resp. wiederholt werden, denn dahin gehört fast alles in der Formulirung näher Bezeichnete, wird nach wie vorher in jedem ordentlichen geometrischen Unterricht Platz finden und ist sogar bei dieser Klasse verlangt in den Absätzen: „Constructive Behandlung geometrischer Fälle" und „Geometrische Aufgaben in passender Anordnung zum theoretischen Lehrstoff", und die unpassenden werden in der Oberklasse auch nicht besser, es wäre verkehrt, wenn erst hier der Cirkel gebraucht, die Algebra auf Geometrie angewendet werden, beide sich früher ganz fremd bleiben sollten. Ist es aber nur auf Wiederholung abgesehen, so gäbe es Wichtigeres und zur astronomischen Geographie Passenderes. Die im Lehrplan ausdrücklich bezeichneten Aufgaben sind zu construirende Formeln oder „besondere", wörtlich aufgeführte Aufgaben. Die einfachen Formeln verlangen zu gegebenen Linien Summen, Proportionalen (Quadratwurzel), Hypotenuse oder Kathete zu construiren. Da muss sich der Lehrer vor den verwunderten Schülern doch fast entschuldigen, wenn er längst Verdautes wiederzukauen beginnt oder die anschaulichen Beweise elementarer arithmetischer Hauptsätze unter der curiosen Benennung „Flächenconstructionen" aufwärmt. Die Construction quadratischer Gleichungen, welche eben an geometrischen Beispielen eingeübt werden sollten, ist in der I. Gymnasialklasse erklärt,

wenn man bei jener der Zehneckseite statt des halben Radius den halben Coëfficienten des zweiten Gleichungsgliedes setzt, sie ist der verallgemeinerte goldene Schnitt, welcher zum Ueberfluss noch besonders genannt ist. Die Verwandlung eines Rechtecks in ein anderes mit gegebener Seite veranschaulicht die arithmetische Division und gibt dem in der Geometrie verlangten, auch zu diesem Zweck entbehrlichen Satz von den Ergänzungen an der Diagonale einigen Werth. In den „besonderen Beispielen“ sind Haupt-, Hilfs- und Uebungsaufgaben ohne Ordnung neben einander gestellt. Letztere, sowie die entsprechenden zusammengesetzten, construirbaren Formeln sind meist aus der schwachen Einleitung der fast antiquirten analytischen Geometrie von Burg genommen. Das einzige schwerere Beispiel, das jetzt eine so unverdiente Wichtigkeit vor tausend andern erhält, ist das vierzehnte, wörtlich gegebene, dieses gehört fast zu den abschreckenden, da es recht geeignet ist, zu zeigen, wie ein blinder, kühner Griff zuweilen lohnender ist, als stetige Analyse. Einige besonders namhaft gemachte Aufgaben mit der Aussicht, dass sie bei der schriftlichen Prüfung berücksichtigt werden, sind in Gefahr, wie die wichtigsten Lehrsätze dogmatisch behandelt und zum Apportiren missbraucht zu werden und büssen ihren Nutzen, den sie als cursorisch behandelte Uebungen gehabt hätten, ein. Unter der geradezu unendlichen Menge schöner geometrischer Aufgaben ist allerdings die Wahl eine sehr schwere und muss verunglücken, wenn sie von keinem Prinzipe geleitet wird. Man könnte Repräsentanten der Hauptfamilien wählen, oder besser eine derselben, welche nicht bloss der etwas rohen algebraischen Methode, sondern zugleich auch der feineren geometrischen Analyse und der trigonometrischen Behandlung zugänglich ist, oder wie die Tactionsprobleme auch den praktischen Anwendungen und dem theoretischen Lehrstoff näher liegt, von welchem die Uebungen überhaupt nicht durch zu grosse Zwischenräume getrennt werden sollen. Jedenfalls sind solche Aufgaben den einzelnen Klassen als Uebungsstoff, nicht als

Hauptpensum, am wenigsten dieser Klasse zuzuweisen. Den Schluss der „besonderen Probleme" bilden Flächenberechnungen, welche einfacher sind als die für die II. Gymnasialklasse verlangten und damit die Stereometrie nicht ganz leer ausgeht, sind einige Aufgaben über die Kugel aus der vorigen Klasse wieder aufgeführt. Es scheint, mit diesem Stoffe hat man nur dem Vorbereitungseifer ängstlicher Lehrer eine gutgemeinte aber übelangebrachte Concession machen wollen, damit das Einpauken und Repetiren nach Herzenslust betrieben werden kann, wobei nach Sätzen wie nach Lotterienummern gefahndet und nur gefragt wird, ob er dagewesen oder verdächtig ist, dran zu kommen. In dieser Gefahr eine so traurige Rolle als Abrichter zu spielen war der Lehrer, wenn er glaubte, er habe die Pflicht auch dem Widerstrebenden noch in der zwölften Stunde so viel, wenn auch das Examen nicht überdauernden, mathematischen Anstrich zu geben, dass derselbe ja keine schlechte Note bekomme, oder wenn er der Besorgniss entgehen wollte, dem braven Schüler eine schlechtere Note geben zu müssen. Dieses durch die Einbildungskraft vergrösserte Uebel hat zum Sturze des vorigen Lehrplanes viel beigetragen, während man glauben sollte, jedes der vielen Mittel, es zu heben, wäre einfacher und näher gewesen. Das physikalische Pensum, dem bei der Gewinnziehung nur der vierte Treffer zukam, war der Vorbereitung hinderlich, wenn man es nicht zu sehr vernachlässigen wollte, das hat ihm laue Freunde unter den Lehrern zugezogen, abgesehen von den Einzelnen, welche es mit dem ungewohnten und anstrengenden Lehrstoff ungerne versuchen oder die Wahl eines allerdings sehr wünschenswerthen Leitfadens für den Unterricht zu schwer finden. Die vom Ministerium gestellten Prüfungsaufgaben waren bisher zwar leicht und, indem sie das physikalische Pensum der Oberklasse wenig beachteten, den älteren Lehrplänen ziemlich angemessen, aber etwas eng begrenzt und, indem überall behandelte gewählt werden wollten, gar zu correct, so dass sie fast schon stereotyp geworden sind — besonders die quadratische

Gleichung — und dadurch nur zu sehr verlocken, dem Unterricht die Dressur zu substituiren, da nach dieser die Leistungen vielfach beurtheilt werden. Dieselbe wird besonders auf Privatstudenten angewendet, denen nothdürftig aufgepackt wird, was sich für's Examen rentirt — das physikalische Pensum bleibt natürlich weg — während die ordentlichen Schüler dazu noch zweimal so viel lernen müssen bloss für das fortwährende grosse Examen des Lebens. Der Besuch der Oberklasse sollte wieder obligat werden oder etwa gegen eine höhere Note erlassen bleiben. Die schriftlichen Prüfungsaufgaben haben sich nach dem Lehrplan zu richten, nicht umgekehrt, sie können und sollen richtig gewählt methodische Verbesserungen anbahnen. Betreffs der Prüfungen, die bei uns, was gewiss überall dankbarst anerkannt wird, auf die unerlässlichsten beschränkt sind, theile ich Roths Ansicht: Sie sind ein politisch nothwendiges Uebel, welches der Bildung schadet; es vermehren heisst aus den Anstalten Zwangsarbeitshäuser machen. Meist ist das Uebel grösser als die Nothwendigkeit. Unsere Absolutorialvorschriften haben manches Gute, aber auf die Unterrichtsmethode auch in früheren Klassen scheinen sie trotz einiger Milderungen zum Theil ungünstig eingewirkt zu haben. Eine der Prüfung halber anzustellende Wiederholung — die Eos berührt diesen kritischen Punkt zu flüchtig — besonders eine so umfassende wie die der ganzen Elementarmathematik, scheint mir verwerflich, für die besseren Schüler ist sie zu zeitraubend, für die schwächeren, schon weil sich der Gedächtnisskram besser rentirt, meist illusorisch, ich habe sie allmählich ganz aufgegeben und das Ergebniss, wenn auch etwas hart, doch immer richtig gefunden. Eine solche scheinen badische und österreichische Gymnasien zu haben, bei uns würde sie besser noch im vorletzten Jahre vorzunehmen sein. Ein Theil der Gesammtaufgabe des Gymnasiums könnte vielleicht, wie an den preussischen Realschulen, bei Versetzung in die Oberklasse als erledigt nachgewiesen und die Aufgaben der schriftlichen Maturitätsprüfung zum Theile schon hiezu zur Lösung vor-

gelegt werden, damit im letzten Jahre die Lectüre, auch die mathematische, Raum gewinne und gedeihe. Gegen die mathematischen Prüfungswehen gäbe es auch einfachere Mittel, z. B. bei den Aufgaben könnte einige Wahl gelassen werden; sie ganz den Lehrern zu überlassen wäre misslich und den Meisten unangenehm. Die Einrechnung der Jahresfortgangsnote könnte gestattet werden und, was das Beste scheint, die Pensa der Oberklasse könnten besonders berücksichtigt werden, ich meine die physikalischen, da dieselben ja vollständig geeignet sind, wenn auch nicht gerade das mathematische Wissen, doch das Können zu erproben. Durch geometrische Aufgaben soll der Schüler zeigen, dass er Beweisen gelernt hat, und nicht im Wahne bestärkt werden, dass er Beweise habe lernen müssen. Ueberhaupt soll die examimirende Vorbereitungsplackerei und der Schein vermieden werden, als ob Alles des Examens halber geschehe, sonst haben Jene, welche mit dem Argument „Hab Alles vergessen" in der Meinung, desswegen hätten sie es lernen müssen, besonders Griechisch und Mathematik zu verurtheilen glauben, nicht ganz Unrecht. Gegen die Verkennung der Hauptaufgabe der Gymnasien muss man sich ohnehin häufig genug fast moralisch nothwehren. Während Viele den deutschen Schulen und Universitäten das greifbar Wichtigste zur Nothdurft des Lebens gerne verdanken, fällt Wenigen ein, dass das Gymnasium, wo man nur die Zeit herumzubringen hat, ihre von Haus aus nicht oft so riesigen Geisteskräfte entwickelt und gestärkt hat, sonst würden sie sich nicht so gewaltig wundern, wie gescheidt sie trotz ihrer Lehrer der liebe Gott werden liess. Das mündliche Examen aus der Mathematik sollte, damit der Name nicht lügt, ohne Tafel stattfinden. Dazu eignen sich gerade die zwei physikalischen Disciplinen der Oberklasse, ich habe sie in den letzten Jahren ausschliesslich benützt, dabei kann der Schüler auch seine Erfassung der mathematischen Hilfsmittel und Methoden documentiren. Es ist die Meinung ausgesprochen worden, zur Zeitersparung solle die Mathematik nicht münd-

lich examinirt werden. Dadurch würde die Commission einen schätzbaren Anhaltspunkt für ihr Urtheil verlieren. Auch der eifrigste Philologe wird, wenn er die Leistungen des Schülers in den alten Sprachen kennt, zur Rectification seines Urtheils der Mathematik mehr Gewicht beilegen als z. B. dem Französischen, welches nur unter philologisch gebildeten Lehrern ein berechtigter Prüfungsgegenstand sein kann, eine Unterrichtsdisciplin, wie die auf Protection verzichtende Mathematik nie. Jede Frage soll eigentlich die Reife der langsam zeitigenden Früchte langjähriger ernster Bestrebungen erforschen. Die eingelernten Phrasen können nur die Commission täuschen, dass sie wie das Publikum nach dem Stroh nicht nach den Körnern urtheilt. Das mechanische Abfragen ohne Anregung zum Nachdenken und das Antworten ohne Vorsicht und Ueberlegung, dieses Schiessen ohne Zielen, ist bei der Mathematik weniger zu besorgen, sie ist ein Gegengewicht gegen derartige Abwege der Memorialgegenstände, welche die geistige und körperliche Frische mancher fleissiger Abiturienten beeinträchtigen. Solche verlassen sich nur mehr auf ihr Gedächtniss, *tantum scimus, quantum memoria tenemus,* werden bei Verstandesfragen ängstlich und getrauen sich gar nicht mehr auf eigenen Füssen zu stehen. Diese Beobachtung glaube ich jedes Jahr in den letzten Wochen gemacht zu haben. Solchen ist die Erinnerung ans Gymnasium verleidet. In den Vorschriften für die mündliche Maturitätsprüfung in Preussen, welche viele sich auf dem Papier gut ausnehmende prinzipielle Andeutungen enthalten, ist die Mathematik unter den Fächern, welche am meisten das Urtheil über die Reife begründen können, zunächst dem Lateinischen und Griechischen angereiht und die Compensation schwächerer philologischer Leistungen durch bessere mathematische für zulässig erklärt.

Die Besprechung der Maturitätsprüfung und ihrer Beziehung zum mathematischen Lehrpensum hat — vielleicht zu lange — abgehalten, dem Schlusse entgegenzueilen. Der Mathematik und ihrer Tochter, der Mechanik, wollte durchaus

nur im allgemeinen Interesse der Gymnasialbildung die berechtigte Geltung vindicirt werden; insoferne diese die Möglichkeit erhöht, dem Gymnasium die Genugthuung auch ferner zu sichern: nicht Handlanger aller Berufsarten, sondern Bannerträger jeglicher wissenschaftlichen Bildung — die ächten Philosophen — genährt zu haben. Um das Gedeihen des mathematischen Unterrichtes zu fördern, müssen Hindernisse und Mängel aufgedeckt und besprochen werden, wobei nicht jeder andere Standpunkt als unberechtigt zurückgewiesen werden soll. Die hier gegebenen prinzipiellen Andeutungen können nicht Männern gelten, denen durch eigene Erfahrung erprobte Wege den Erfolg ihres Wirkens sichern, sondern sollen, wie auch die Unterrichtsprogramme, jüngere Lehrer auf anregende und Befriedigung gewährende Behandlung des Lehrstoffes hinweisen, damit sie rascher ihre Aufgabe erfassen und baldigst — das beste Kriterium für den Erfolg — ihre Thätigkeit liebgewinnen. Nach diesen Motiven möge alles Gesagte gewürdigt werden.

Freising. **A. Ziegler.**

Einige Bemerkungen zu Horatius Satiren.

(Schluss.)

Sat. 1, 6, 14 *sq.* Nach meinem Dafürhalten ist folgende Lesart, die eigentlich wiederum, wie die obige, keine Aenderung in sich schliesst, die richtige: — — *notante Judice quo nosti populo. Qui stultus honores* etc. Das erste ist die bekannte Attraction statt *quem nosti* und es ist daher kein Komma zu setzen; *qui* ist = *is autem* = dieses aber. Wäre *qui* nach der Fassung Krüger's in seiner Anmerkung so viel als *quum is* = obgleich es, so müsste doch wohl *det* und *serviat* stehen. Nach meiner Erklärung aber werden Text und Sinn in die beste Harmonie gebracht: Laevinus war um keinen Heller mehr werth (*sc.* als ein *ignobilis*), nach dem dir bekannten (diessmal richtigen) Urtheile des Volkes. Dieses gibt aber oft auch Unwürdigen Ehrenstellen, d. h. urtheilt oft auch falsch.

Sat. 1, 9, 39 *sq.* *Interam, si Aut valeo stare aut novi civilia iura.* Krüger bemerkt zu *stare* „ein physischer Grund. Horaz kann angeblich das Stehen vor Gericht nicht vertragen. Die Parteien, Zeugen, *advocati* standen vor dem Prätor". Aehnlich Heindorf (Döderlein) und Andere, wie *Schol. Cruq.* Besser Orelli: „*astare (adesse) advocatus in iure, apud recuperatores.*" Ich will hier eine ganz andere Behauptung und Erklärung aufstellen, von der ich nur wünsche, dass sie vielen Beifall finde. *Stare* ist vielleicht = *testificari*, ein Zeugniss ablegen; vgl. Kuhn's Zeitschr. für vergl. Spr. XI, 1 p. 73: *testis* und *stare* stammen von Einer Wurzel.*) Und diese alte tropische Bedeutung des Wortes *stare*, die später verschwand, und nur noch in dem *adstare* einen Nachklang zurückliess, gibt hier allein den passendsten Sinn: „Ich kann erstens kein Zeugniss ablegen, da ich ja von deinem ganzen Prozesse nichts weiss und mithin falsches Zeugniss geben würde; und zweitens kenne ich das Civilrecht nicht, kann dir also auch in dieser Beziehung nicht Beistand leisten." Soll *stare* im physischen Sinne gefasst werden, so scheint mir erstens der Witz sehr frostig, zweitens aber ist es auffallend, dass Horaz so müde sei, dass er nicht kurze Zeit vor Gericht stehen, aber doch noch so weit gehen könne, wie v. 18 gesagt ist: *trans Tiberim longe cubat is prope Caesaris hortos.* Fragt man aber bei Orelli's Erklärung, warum Horaz nicht *advocatus* sein könne, so wird man wohl zur Antwort erhalten entweder: aus dem physischen Grunde der Kraftlosigkeit, oder: aus Mangel an Zeit; ein anderer Grund dürfte sich kaum anführen lassen, da ja das *adstare* das Leichteste war. Das letztere Motiv liesse sich hören wegen *vv.* 17. 18. 40., aber dann würde Horaz wohl nicht den Ausdruck *valeo stare* gebraucht haben; und zudem, der Mangel an Zeit wird ja als dritter Grund: *Et propero quo scis* aus-

*) Das Buch selbst ist mir leider gegenwärtig nicht zur Hand oder zugänglich. L. Meyer leitet *testis* ab von *τεκμήριον*, $\sqrt{\overline{tak}}$, *taksch.* Ueber *stare* vergl. noch ebendas. VIII, 282 f.

drücklich erwähnt. Es wird also nichts übrig bleiben, als jene oben gegebene Erklärung anzunehmen.

Sat. 1, 9, 43 *sq.* *Hinc repetit* erklärt Döderlein also: „Damit fängt er an, oder: so holt er aus. Diese allgemeine Frage nach Horazens Verhältniss zu Mäcenas sollte nur die Einleitung zu seinem Thema sein, „zu der Bitte um Einführung bei Mäcenas". Aehnlich Krüger, richtig aber Orelli, jedoch ohne nähere Darlegung und Begründung. Der Schwätzer hält eine förmliche Rede (dabei erinnere man sich, wie die Satiren und Episteln des Horaz, insbesondere die *ars poetica*, rhetorischen Anstrich, ja die ganze römische Literatur rhetorisches Gepräge aufzeigen); das *exordium* steht *vv.* 22—25 und soll den Zweck eines solchen erfüllen: *ut auditorem docilem*, *benevolum*, *attentum faciamus* (*auct. ad Herenn.* 1, 4). Es ist hergenommen *a sua persona* (*ib.* 1, 5). Durch die Interpellation des Horaz *v.* 26 *sq.* entsteht aber gleichsam eine *digressio*, bis mit *v.* 43 der Faden der Rede wieder aufgenommen wird und der Sprecher zum eigentlichen Thema vermittelst einer *transitio* (*Maecenas quomodo — usus*) übergeht. *Hinc repetit* ist daher = von da d. h. damit beginnt er wieder, nämlich seine Rede, fängt er wieder an (v. 21 heisst es bloss: *incipit*,*) denn dort ist der Anfang der ganzen Rede); es ist ein *reditus ad propositum* (Seyff. *schol. lat.* I. §. 42). Wie nun freilich der Schwätzer durch sein Exordium die *benevolentia* des Dichters nicht erreichte, so hat er auch mit der eigentlichen Rede keinen Erfolg.

Sat. 2, 6, 5. Hier scheint mir Keck *l. c. p.* 811 allein das Richtige in der Erklärung getroffen zu haben, indem er *haec munera* durch „folgende Gaben" erklärt. Erst hiedurch wird, worauf ich aufmerksam mache, der Widerspruch gelöst, der durch die bisherigen Interpretationen aus *v.* 66 *Ante Larem proprium* entstand. Denn hier ist doch offenbar gesagt, dass dem Dichter das Haus schon eigenthümlich gehöre; es kann also *haec munera* sich nicht auf die vorausgehenden, erwähnten Geschenke beziehen.

*) *Petit exordium s. principium orationis a sua laudatione; repetit orationem interruptam a quaestiuncula: Maecenas quomodo tecum?*

Sat. 2, 8. Döderlein fasst den Nasidienus als einen reichen Gastronomen, der aber ziemlich beschränkten Geistes sei, jedoch durchaus nicht knausernd und sparsam. Im Ganzen stimmen dieser Auffassung und Ehrenrettung des Nasidienus Keck, Kolster u. A. bei. Diese Ansicht wird auch bestätigt durch *v.* 15, wo aber die Worte *maris expers* von Döderlein unrichtig auf *Alcon* bezogen werden, sie gehören vielmehr nach der allgemeinen Ansicht zu *Chium*: „Reinen Chierwein, ohne Zusatz von Meerwasser", mithin recht feurigen und starken Wein lässt Nasidienus bringen. Das also ist ein weiteres Zeichen seiner Freigebigkeit und seines Wunsches, seine Gäste durch die Aufsetzung des Bessten zufrieden zu stellen. Aus diesem Wunsche entspringen ja auch seine Salbadereien über die aufgetragenen Gerichte.

Ich habe es beim Unterrichte immer vortheilhaft gefunden, nicht bloss zur Verdeutlichung der vorliegenden Stelle, sondern auch zur Anregung der Schüler, Stellen aus deutschen Klassikern, besonders Dichtern beizuziehen, wie es z. B. Nauck in seiner Ausgabe von Horazens Oden, Hocheder in der Ausgabe der *ars poetica*, Pabst u. A. mit gutem Glücke gethan haben. Man kann auf solche Weise einerseits den Schülern leicht Vieles zum Verständniss bringen, anderseits sie veranlassen, das eine oder andere Stück moderner Klassiker selbst ganz zu lesen. Zur Probe will ich bloss ein paar solcher Stellen mittheilen. Zu *sat.* 2, 1, 24 ff. vergl., was Goethe im Tasso V, 3 so schön sagt:

„Ich halte diesen Drang vergebens auf u. s. w."

Es war neben der äusseren Lage vorzüglich der innere Drang, der den Horaz auf dieser Entwicklungsstufe seines Lebens (man kann drei Stufen desselben unterscheiden) dazu trieb, vorzüglich Satiren zu schreiben. — Zu *sat.* 1, 3, 89 vergleiche Lessing, Epigr. 19:

„So oft Kodyll mich sieht zu Baven schmausend geh'n,
Beneidet mich Kodyll. Der Thor!
Das Mahl bei Baven kommt mich theuer g'nug zu steh'n:
Er liest mir seine Verse vor."

Zu *Sat.* 1, 3, 98: „Lass nicht ungerühmt mich zu den Schatten hinabgeh'n!" vergl.:

„Einen Wunsch nur vernimm, freundlich gewähre mir ihn:
Lass nicht ungerühmt mich zu den Schatten hinabgeh'n!
Nur die Muse gewährt einiges Leben dem Tod.
Denn gestaltlos schweben umher in Persephoneia's
Reiche, massenweis', Schatten vom Namen getrennt!
Wen der Dichter aber gerühmt, der wandelt, gestaltet,
Einzeln, gesellet dem Chor aller Heroen sich zu."
Und: „Vor Agamemnon lebten manche Braven,
Sowie nachher, von Sinn und hoher Kraft;
Sie wirkten viel, sind unberühmt entschlafen,
Da kein Poet ihr Leben weiter schafft." Goethe.

Dillingen. **Gross.**

Zur Statistik der bayer. Studienanstalten.

(Schluss.)

Auch für die einzelnen Lateinklassen habe ich die Anzahl der Schüler am Ende des Jahres aus den mir vorliegenden Jahresberichten addirt und ausser der obenstehenden von 1112 Schülern der vierten Klasse für die dritte Klasse die Zahl 1246, für die zweite 1465 und für die erste 1760 erhalten. Wird meine im Vorhergehenden gemachte Voraussetzung acceptirt, so absolviren von den Schülern der ersten Lateinklasse 83% die zweite, von diesen 85% die dritte, von diesen 89%, von den Schülern der ersten Klasse aber nur 63% die obere Klasse der lat. Schule. Da nun von den Schülern der vierten Lateinklasse 67% an's Gymnasium aufgenommen wurden, so erreichten von den Schülern der ersten Lateinklasse 42% das Gymnasium, und wenn von diesen $^4/_5$ das Maturitätszeugniss erlangen, so würden von den Schülern der ersten Lateinklasse 34% das Gymnasium absolviren.*) Von den Schülern der ersten Lateinklasse würde also unge-

*) Dabei habe ich nicht vergessen, dass von den 5959 Lateinschülern sich 376, also ungefähr 6% meiner Berechnung entziehen.

fähr der dritte Theil die Studien verlassen, ohne die lat. Schule zu absolviren, und von den an das Gymnasium aufgenommenen nur der fünfte Theil, ohne das Maturitätszeugniss zu erlangen, ein Verhältniss, das bei Berücksichtigung der im Laufe von vier Jahren vorkommenden, wenn auch nicht zahlreichen Todesfälle und mancher anderer Umstände als ein günstiges bezeichnet werden dürfte.

Als durchschnittliches Alter, in welchem die Knaben in die erste Lateinklasse aufgenommen werden, erscheint das zurückgelegte eilfte Lebensjahr, für den Austritt aus dem Gymnasium das zurückgelegte neunzehnte. Studirende, welche als Gymnasialschüler das Alter, welches zum Militärdienste verpflichtet, erreichen, finden sich in allen Anstalten. Der älteste Gymnasiast zählte über 31 Jahre; nur wenige Schüler haben die Studien vor zurückgelegtem neunten Lebensjahre begonnen. Das durchschnittliche Alter für die Schüler der ersten und vierten Lateinklasse stellt sich im Verhältniss zu den beiden anderen Klassen etwas höher; dies hat wohl darin seinen Grund, dass in diesen Klassen verhältnissmässig mehr Repetenten sich befinden, als in den beiden anderen. Aus demselben Grunde ist das durschnittliche Alter für die erste Gymnasialklasse verhältnissmässig etwas geringer als jenes der vierten Lateinklasse.

Den Angaben, welche ich in den Katalogen finde, und einigen Privatmittheilungen gemäss bestehen in Bayern 28 Seminarien, nämlich 27 an Orten mit vollständigen Gymnasien, eines an der isolirten Lateinschule in Neustadt a. d. Aisch. Von den ersteren sind 23 für Katholiken bestimmt, nämlich jene in

Amberg mit	67
Aschaffenburg mit	54
Augsburg a) das königl. Studienseminar St. Joseph mit	54
b) das Institut für höhere Bildung mit	20
Bamberg	43
Dillingen	41
Eichstädt	53
Freising	46
Landshut	33

Metten a) Seminar I	99
b) Seminar II	121
c) Bischöfl. Knabenseminar	156
München, k. Erziehungsinstitut für Studirende	104
Münnerstadt	67
Neuburg	98
Passau	191
Regensburg a) St. Paul	27
b) St. Emeran	40
c) Domprábendisten	13
d) Alte Kapelle	11
Speier	90
Straubing	7
Scheyern	133 Zöglingen.

Für Studirende protestantischer Confession sind 4 Seminarien bestimmt, nämlich:

Ansbach mit	42
Augsburg mit	65
Neustadt a. d. A.	5
Regensburg	18 Zöglingen.

Als eine Erziehungsanstalt für Studirende beider christlichen Confessionen muss die k. Pagerie in München betrachtet werden, an welcher Anstalt sich 25 Zöglinge befanden, welche theils die vierte Lateinklasse, theils eine der vier Gymnasialklassen des k. Ludwigsgymnasiums besuchten.

Von den aufgeführten Erziehungsinstituten machten die Zöglinge an vier Anstalten, nämlich in Metten, Neuburg, Passau und Scheyern die überwiegende Anzahl oder doch die grössere Hälfte der Schüler an den Studienanstalten aus, an welchen sie den Unterricht genossen, an 9 Anstalten bildeten sie mindestens den vierten Theil, in einem einzigen Falle nicht den zwanzigsten Theil der Schüler der betreffenden Unterrichtsanstalt. Wollte man aus den erhaltenen Noten einen Schluss auf die Leistungen der Zöglinge ziehen, so sind jedenfalls alle jene Klassen von der Betrachtung auszuschliessen, an welchen die Anzahl der Externen, sowie jene, an welchen die Anzahl der Zöglinge nur einen kleinen Bruchtheil der gesammten Schülerzahl ausmachen. Dabei findet man, dass unter 64 Klassen in 26 die Durchschnittsnote der Zöglinge

um mindestens eine Stufe der gegenwärtig eingeführten Notenscala ober jener der ganzen Klasse steht, in keiner Klasse um eben so viel unter derselben. Am besten stellen sich, wie zu erwarten, die Noten der Seminaristen an jenen Instituten, bei welchen die Anzahl der Freiplätze überwiegend ist, und bei Ertheilung derselben hauptsächlich die Fähigkeiten und Leistungen der Competenten berücksichtigt werden.

Das Vorstehende ist die Frucht meiner Zusammenstellungen. Manches mit ziemlichem Zeitaufwande Excerpirte gab kein Resultat, das sich zur Mittheilung eignete, weil die Ergebnisse eines Studienjahres, wenn die Zahlen nicht entschieden sprechen, nicht geeignet erscheinen, um zur Aufstellung von Folgerungen benützt zu werden. Es rührt diess sehr häufig auch davon her, dass auf ein numerisches Resultat mehrere Umstände von Einfluss sind. Diess zeigte sich bei dem Versuch, durch Vergleichung der Fortgangsnoten Gelegenheit zu Schlüssen zu erhalten. Jedenfalls ist durch die Einführung der Noten an der Stelle der Fortgangsplätze in erfreulicher Weise ein objectiver Massstab für die Beurtheilung gegeben, allein es gibt manchen Lehrer, der sich schwer entschliesst, eine schwach talentirte Klasse mit demselben Masse zu messen, nach welchem er eine besser talentirte beurtheilen würde, und wenn auch im Ganzen und Allgemeinen die Noten wirkliche Fortgangsnoten sind, so wird doch die Ueberzeugung, welche der Lehrer von dem Fleisse seiner Schüler gewinnt, schwerlich ganz ohne Einfluss auf dieselben bleiben. Es möge mir erlaubt sein, von den Fällen, in welchen gerade auf das numerische Resultat der Noten verschiedene Umstände Einfluss üben, einige anzuführen. So werden z. B. die Noten der ersten Lateinklasse im Allgemeinen sicherlich dadurch bessere, dass in den unteren Klassen überhaupt mehr der Fleiss als das Talent die Fortschritte bedingt, während anderseits wieder geringere Noten zum Vorschein kommen, wenn in gewiss lobenswerther Weise bei der Aufnahme aus Rücksicht auf die ungleiche Vorbildung und den öfters in dem Alter der zu Prüfenden vorkommenden Beginn der geistigen

Entwicklung nicht mit zu grosser Strenge verfahren wird. In den höheren Klassen werden an das Talent grössere Anforderungen gestellt, dagegen sind die schwächeren Elemente bereits ausgeschieden. Bei grosser Zahl der zur Aufnahme in irgend eine Klasse sich Meldenden wird in manchen Fällen selbst die Rücksicht auf die Lokalität die Zurückweisung der minder Befähigten gebieten, ein Umstand, der auch bei Ertheilung der Erlaubniss zum Vorrücken in die nächst höhere Klasse nicht immer ohne Einfluss sein dürfte. In Folge dessen werden manchmal grössere zahlreichere Klassen verhältnissmässig bessere Noten aufweisen, als solche mit kleinerer Schülerzahl, während anderseits kaum Jemand zweifeln wird, dass bei grosser Schülerzahl der Lehrer nicht so bald, als bei geringerer im Stande sein wird, die Kenntnisse und Fähigkeiten der Einzelnen zu beurtheilen, und folglich auch in geeigneter Weise zu berücksichtigen. — Die Noten der vierten Lateinklassen scheinen darauf hinzudeuten, dass man bei der Ertheilung der Erlaubniss zum Vorrücken aus der dritten Klasse mit einer gewissen Liberalität darauf Rücksicht nimmt, dass das Absolutorium der lateinischen Schule für gewisse Berufsklassen erforderlich ist. In den unteren Klassen werden ältere Schüler durch grössere Entwicklung ihrer geistigen Kräfte die jüngeren leichter überflügeln, in den höheren Klassen sind die älteren Schüler grösstentheils solche, welche wegen Mangel an Fähigkeiten und wohl auch manchmal an Fleiss durch Wiederholung von Klassen der Zeit nach hinter ihren früheren Mitschülern zurückgeblieben sind. Diejenigen, welche erst in ziemlich vorgerücktem Alter sich den Studien zuwenden, werden auch durch geringere Frische des Gedächtnisses ihren Mitschülern gegenüber sich in einigem Nachtheil befinden.

München. Dr. **Bielmayr.**

Ein unberufener Schriftsteller.

Ein Aufsatz, auf welchen der Unterzeichnete neulich stiess, „Skizzen des häuslichen und öffentlichen Lebens der Römer im Alterthum, von Heinrich Asmus“, enthält so wunderliche Dinge, dass es nicht unange-

messen erscheint, denselben auch jetzt noch zu besprechen, obgleich er schon im Jahrgang 1862 des Historischen Taschenbuches von Friedr. v. Raumer erschienen ist.

Gleich im ersten Abschnitt „Erziehung“ stutzt man über die neue Notiz: „Solon befahl bekanntlich die Eröffnung der Schulen vor Sonnenaufgang“. Bisher war das Gegentheil aus Aeschines geg. Tim. 12 bekannt: *οἱ τῶν παίδων διδάσκαλοι ἀνοιγέτωσαν τὰ διδασκαλεῖα μὴ πρότερον ἡλίου ἀνιόντος.* Da ist auch wohl die Stelle p. 242, in den römischen Elementarschulen hätten die Kinder lesen und schreiben nach Platos Ausdruck spielend gelernt, eine falsche Anwendung von dem, was Plato Ges. 7, p. 819 über den Rechenunterricht sagt. Im 4. Abschn. „Würfelspiele“ liest man: „Der beste Wurf war gefallen, wenn alle vier Würfel verschiedene Zahlen zeigten, was Martial in seinen Epigrammen mit „*tali eborei*“ bezeichnet.“ Hier können wir nun unsern Mann gleich entschieden packen. Er hat in Becker's Gallus II., p. 224*) in Bezug auf diesen Wurf gelesen: „Eben so unzweideutig ist das Epigramm Martials XIV, 14. *Tali eborei*“, und hält — *horribile dictu* — diese Ueberschrift des Epigramms für den Namen des Wurfes. Denn lateinisch kann er offenbar nicht. Im 6. Abschn.: „Tafelfreuden“ schreibt er: „War der Gustus überwunden, so sehnte man sich nach dem Hauptessen, auch wohl Missus genannt“; man sieht, er weiss nicht, was ein *missus* ist. Etwas Grossartigeres konnte aber kaum einem Ignoranten begegnen, als was sich p. 274 findet: „ein in der Gegend von Veji wachsender Wein, dessen Farbe ins Röthliche spielte, weshalb er „Rebell“ genannt wurde“. Er meint sicherlich, die Farbe des Weines habe an Rebellion und Blutvergiessen erinnert; er hatte aber seine Excerpte aus Becker zu flüchtig angesehen, bei welchem aus Martial angeführt ist, dass der Vejenter Wein den Beinamen *rubellum* hatte. So ist auch der unverständliche Satz p. 269: „Gewöhnlich wurde ein aus Wein und Honig bereitetes Getränk, eine Art Meth, Multum genannt (später kommt richtig Mulsum), dabei getrunken, seltener Wein; der ausgelernte Römer wusste wohl, dass dies für den leeren Magen ein zu hitziges Getränk sei, bemerkt Horaz“, ein Missverstand von dem, was Becker mit Berufung auf Hor. Sat. II., 4, 24 sagt. Ebendort sind die Worte des Herrn Asmus: „Viel essen, hiess gut essen, und Juvenal's Worte sind bekannt“ aus Becker G. II., p. 141 zu ergänzen, wo die Juvenalische Stelle zu lesen ist. Aehnlich sagt er p. 284: „In einer Popina verspeiste man sein Gericht mit der grössten Unanständigkeit nach römischem Begriff: sitzend auf Stühlen. Darauf bezieht sich das treffende Epigramm Martial's“. Welches denn? Becker G. I., p. 233: „Darauf bezieht sich das artige Epigramm Mart. V., 10.“ Wenn ferner Herr Asmus von den Rosen-

*) Ich kann von diesem Werke nur die erste Ausgabe benützen.

kränzen, bei welchen die einzelnen Rosen auf ein Band oder einen Streifen Bast geheftet zu sein scheinen (nach Becker II., 216), sagt: „So nur hat auch die Benennung „Sutiles", welche Ovid ihnen gibt, Sinn" p. 261, so dürfen wir ihm zutrauen, dass er das Wort *sutiles*, das er bei Becker fand, für ein Hauptwort hielt. Es gehören hieher auch die verdächtigen Gänsefüsse in der Stelle p. 246: „Juvenal führt jedoch bittern Tadel über die „Unsitte", dass selbst Frauen diese Gymnastik trieben", nachdem Becker I., 279 von der bei Juv. VI., 247 gerügten Unsitte gesprochen hatte: das Wort Unsitte gehört aber nicht dem Juvenal an. Auch p. 257: „dieses Würfelspiel verschluckte, mit Juvenal zu reden, ungeheure Summen" beruht auf einer bei Becker II., p. 226 citirten Stelle, in der aber nichts vom Verschlucken vorkommt. Man liest ferner bei Herrn Asmus p. 246: „Das Springen war dreifacher Art: in die Höhe und in die Weite springen; letzteres war aber wohl weniger ein Springen zu nennen, als vielmehr ein Tanz, nach Art der Salii". Freilich sagt auch Becker I., p. 279, das Springen unterscheide dreifach Seneca im 15. Briefe; dann folgt die Stelle aus Seneca, welche die drei Arten schildert, und in Bezug auf die dritte Art die Worte Beckers: „das Letztere war wohl weniger ein Springen zu nennen u. s. w." Auch die vorhergehenden Worte bei Hrn. Asmus: „Augustus lief streckweise" wird kein Mensch ohne Becker verstehen. Die Calda, ein Getränk aus heissem Wasser, Wein und Gewürz, wurde nach Hrn. Asmus p. 275 häufig in einem höchst antiken Gefässe bereitet. Was heisst das? Den Schlüssel zu diesem Räthsel bietet Becker II., p. 175: „ich beschränke mich darauf, auf ein antikes Gefäss aufmerksam zu machen, das offenbar dazu diente, die Calda darin zu bereiten oder warm zu erhalten. Museo Borb. III. u. s. w." Bereits wundern wir uns nicht mehr über Ausdrücke wie „der Funus" p. 276, „bei dem *mensae secundae*" p. 275, und es ist eitel Güte von uns, wenn wir das Nachtessen p. 268 (statt Nachessen), die Cyathis p. 277 (statt der Cyathus), die Tensores p. 284 (statt Tonsores), *Viramus dum licet esse bene* p. 281 (statt *Vivamus*), Syricus p. 285 (statt des Syriscus bei Martial), bei einem solchen Gelehrten als Druckfehler gelten lassen. Was p. 248 gesagt ist, nur Knaben hätten die Toga mit Purpurstreifen verbrämt getragen, wird erst durch den Zusatz bei Becker II., 86 richtig: „der Gebrauch der *praetexta* für Magistrate .. gehört nicht hieher", und die bei Becker folgenden Worte: „Späterhin war eine *toga purpurea* Auszeichnung der Kaiser", lauten bei Hrn. Asmus: „Später war eine derartige *Toga purpurea* Auszeichnung der Kaiser", weil er die *purpurea* nicht von der *toga purpura praetexta* unterscheiden kann. Nach p. 272 ass man die Haselmäuse trotz censorischer Edicte, und dieselben wurden, wie Plinius erzählt, selbst mit Kastanien geröstet. Woher das Herr Asmus hat, weiss ich nicht: dass censorische Gesetze die Haselmäuse auf die Tafel zu bringen verboten, sagt Plinius Naturg. 8, 82, und dass man sie mit Kastanien mästete, Varro Landb. 15.

Die Rasir-Serviette war nach p. 253 „nicht glänzend weiss, sondern zottig und rauh, und bei den alten Griechen aus geröstetem Flachs bereitet, weshalb wohl Plautus sie in einer scherzhaften Allegorie „Umschlagtuch“ nennt.“ Hier ist ein anderer Gelehrter, Böttiger, in seiner Sabina, arg missverstanden. Es heisst bei diesem p. 334: „Die Griechen nannten sie, weil sie aus ungeröstetem Flachs bereitet war, ὠμόλινον. S. Plutarch *de garr.* Plautus in einer scherzhaften Allegorie *involucre*“. Das Gedichtchen auf den Barbier Eugathes von Phanias, bei Böttiger p. 336 erwähnt, wird bei Hrn. Asmus p. 254 zu einem Gedicht des Planias auf den Eupathes, und was nach Hrn. Asmus p. 263 Lucian von einer koketten Römerin erzählen soll, hat Böttiger nicht verschuldet, der p. 219 nur die kokette Chariclea aus dem Lucianischen Toxaris c. 13 nennt; die Dame war aber in Ephesus. Doch hier begegnen wir einmal einem eigenen Gedanken des Hrn. Asmus. Wenn nämlich Böttiger sagt: „denn der Apfel war auch von jeher der Bote der Liebe“, so erweitert das unser Autor sinnreich also: „Nun ja, spielte doch der Apfel schon im Paradiese den Boten der Liebe!“ Anderwärts begnügt er sich damit, ein Adverbium statt des Adjectivs zu setzen. Becker I., 235: „was der Pseudo-Virgil von der Copa Syrisca singt, das ist zwar ganz einladend, aber auch nicht sehr züchtig“. Asmus p. 285 von demselben: „es ist zwar ganz einladend, aber doch nicht sehr züchtiglich“.

Aber es ist ihm nicht genug, die Thatsachen aus Becker und Böttiger, so weit er vermag, abzuschreiben, er eignet sich auch komischer Weise deren Urtheile an. „Wir glauben nicht fehl zu greifen, wenn wir die letzte Ansicht als Grund des Verbots hinstellen“, p. 259, ist aus Becker II., 212; „Böttiger will ... das ist aber wohl ein Irrthum“ p. 273, aus Becker II., 167; „Uns dünkt, Herr Zell dürfte das Wirthshausleben der Römer doch etwas zu einseitig und in zu grellem Lichte aufgefasst haben“, p. 282, aus Becker I., 228; „Selbst Jacobs scheint diese Stelle in seinem sonst so lesenswerthen Commentar zur Griechischen Anthologie nicht ganz richtig aufgefasst zu haben“, p. 254, aus Böttiger Sab. p. 336. Eben dahin gehört, was über die „oberflächliche“ Behandlung des Kapitels von den Kränzen durch neuere Schriftsteller p. 259 gesagt, resp. aus Becker II., 211 entnommen wird. Selbst solche Wendungen werden geborgt, wie p. 254: „Und nun erst versteht man Martial's Epigramm auf die Rasirmesser“, aus Böttiger Sab. p. 336.

Hr. Asmus schliesst: „Vielleicht erwartete der Leser, dass ich die Begräbnissfeierlichkeiten der Römer auch in religiöser, architektonischer und privatrechtlicher Beziehung erwähnen würde — das aber lag ausser dem Bereiche dieser Skizzen.“ Selbst dieser Schluss ist erborgt. Becker II., 301: „Mehr darüber aus dem rechtlichen, religiösen und architektonischen Gesichtspunkte zu sagen, liegt über die Grenzen hinaus, die ich für meinen Zweck mir ziehen musste.“

Summa: man kann nur ernstlich bedauern, dass eine solche Sudelei den Weg in das Raumerische Taschenbuch gefunden hat. Auf dem Titel des Aufsatzes ist in einer Note bemerkt, dass in dem vorhergehenden Jahrgang sich ein Aufsatz desselben Verfassers befinde: „Skizzen des häuslichen und öffentlichen Lebens der Römerinnen im Alterthum.“ Ich meinestheils kann nicht versprechen, ob ich die Musse finde, auch diesen zu prüfen.

Ansbach. **Dr. Schiller.**

C. F. v. Nägelsbach's Anmerkungen zur Ilias (A. B. 1-483. Γ.) nebst einigen Excursen. Dritte vielfach vermehrte Auflage, bearbeitet von Dr. Georg Autenrieth. Nürnberg. Verlag der Geiger'schen Buchhandlung. 1864. XXII. 475. 3 fl. 54 kr.

Was ohnehin schon Zweck, Programm und Umfang dieser unserer Zeitschrift gebieten, nämlich bei Besprechung der einschlägigen literarischen Erscheinungen sich möglichst kurz zu fassen, das wird uns im vorliegenden Falle dadurch noch näher gelegt und erleichtert, dass das zur Anzeige zu Bringende die neue Auflage eines Buches ist, das längst schon eines wohlbegründeten Rufes bei allen Fachgenossen sich erfreut. Denn wir haben dasselbe nicht bloss als junge Philologen und angehende Lehrer in Händen gehabt, sondern es dann auch in die Praxis der Schule mit herübergenommen, und es ist uns da gerade erst recht lieb und werth geworden. Auch jetzt ist jenes treffliche Buch kein wesentlich anderes geworden, als wir es von lange her schon gekannt, ungeachtet diese dritte Auflage nicht mehr von dem nur allzufrüh dahingegangenen Verfasser selbst, sondern von der Hand eines Anderen besorgt worden ist. Denn diese Hand ist nicht die eines Fremden gewesen. Mit liebevoller Pietät hat Herr Dr. Autenrieth den Plan des Buches unangetastet gelassen, und es sich, man darf es wohl so bezeichnen, versagt, in dieser Hinsicht irgendwie zu verändern und umzugestalten. Seine Thätigkeit, wir sagen nicht beschränkte sondern richtete sich darauf, das, was die „rührig fortschreitende Forschung“ auf diesem Gebiete in dem zwischen der zweiten und dieser dritten Auflage liegenden Zeitraume von vierzehn Jahren zu Tage gefördert, nicht bloss als eine *rudis indigestaque moles* nachzutragen sondern auch an den geeigneten Stellen einzufügen. Es sollte so, wie er selbst in der Vorrede sagt, ein Repertorium über den gegenwärtigen Stand der homerischen Exegese angelegt werden, das denn auch so reichhaltig ist, dass ungeachtet des compresseren Druckes unsere Auflage gegen die zweite um nahezu zehn Bogen mehr zählt. Und nachdem nun also einmal aus den anerkennenswerthesten Motiven von einer selbständigern Umarbeitung Abstand genommen worden ist, muss es als ein besonderer Vorzug unseres Buches hervorgehoben werden, dass diese Zusätze so ganz

im Geiste und der Manier Naegelsbachs stilisirt und gehalten sind, dass das Streben unverkennbar ist, nach Möglichkeit eine Gleichartigkeit, eine innere Continuität zwischen dem Contexte und den Supplementen herzustellen. Wenn da dann Mancher hier oder dort eine knappere, übersichtlichere Verarbeitung des reichlichen und mit bewunderungswürdigem Fleisse zusammengetragenen Materials wünschen möchte, so muss dieser erinnert werden, dass mit demselben so frei zu verfahren, wie er wohl selbst gerne gewollt hätte, der Herausgeber eben durch seine Gewissenhaftigkeit gehindert wurde, in Folge deren er sich die strengste, sorgfältigste Scheidung des von ihm und des von Nägelsbach Herrührenden zur Pflicht gemacht hat. Und an gar vielen Stellen, wo Diesem und Jenem etwa in Beibringung von Citaten, in minutiöser Erörterung grammatischer oder exegetischer Controversen des Guten ein wenig zu viel gethan scheint, wird wieder einem Anderen, ja wird vielleicht dem Tadelnden selbst, wenn ihm mit einem Male da Zweifel aufsteigen, wo er bisher immer ganz sicher gewesen, diese Akribie, dieser Fleiss, der ihn in den Besitz des erforderlichen Materials zur Schöpfung eines Urtheils setzt, höchlichst willkommen sein. Wollen wir überhaupt, statt allerhand unter solchen Umständen nie ganz gerechte Ausstellungen zu machen, lieber dem gehrten Herausgeber unsern besten Dank und unsere aufrichtige Anerkennung dafür aussprechen, dass durch seine Mühewaltung einem so vorzüglichen Buche, das zu einer gleich gründlichen wie anregenden Erklärung der homerischen Gesänge in der Schule dem Lehrer Impulse und Anleitung gibt, eine neue und erhöhte Brauchbarkeit verliehen worden ist.

Im November 1864. ρ.

Aufgaben zum Uebersetzen in's Lateinische behufs Einübung der Formenlehre, zusammengestellt von Prof. Dr. Aug. Haake. 3. Aufl. Nordhausen bei Ad. Büchting. 1864. 110 S. 8. Preis $7^1/_2$ Sgr.

Mit den Grundsätzen, nach welchen das Buch bearbeitet ist, kann man, was den Lehrgang betrifft, vollständig einverstanden sein; es ist der durch die Praxis längst bewährte, wornach mit den Deklinationen begonnen, mit diesen gleich das Verbum *sum* verbunden, dann zur Comparation, hierauf zur regelmässigen Conjugation etc. übergegangen wird. Nicht praktisch dagegen kann es uns, wenigstens auf dieser Unterrichtsstufe, erscheinen, dass gar keine Vokabeln unter dem Texte angegeben sind. Wir finden es billig, dass das, was aus der Grammatik bekannt sein muss oder was schon einmal vorgekommen ist, nicht mehr angegeben werde; aber wenn man den Schüler nöthigt, selbst solche Wörter, welche er noch nicht wissen kann, im Wörterverzeichniss zu suchen, zumal bei Phrasen, wie z. B. „in die Enge treiben", wo er möglicher Weise zuerst das eine Wort umsonst aufschlägt, weil sie beim andern zu finden ist, so scheint doch das reiner Zeitverlust. Ueberdies kann der Schüler sehr leicht ein unrechtes Wort anwenden, wenn bei einem deutschen Worte mehrere lateinische angeführt sind, von denen unter Umständen nur eines anwendbar

ist, wie z. B. für „überschreiten" *transire* und *excedere* angeführt sind, als ob der Gebrauch des einen oder andern ganz willkürlich wäre. Wir wünschen sehr, dass der Verfasser im Interesse des Buches bei einer neuen Auflage von dieser Einrichtung abgehen möge. Dann dürfte vielleicht auch der erste Abschnitt, über die Deklinationen, etwas mehr Uebungsbeispiele (nicht nothwendig Sätze, doch Anfangs nach Deklinationen geschieden) erhalten, jedenfalls auf den deutschen Ausdruck mehr Sorgfalt verwendet werden, in welcher Hinsicht man gerade in den untersten Klassen nicht achtsam genug sein kann. Denn *quo semel est imbuta recens servabit odorem testa diu.* Es scheint uns gegen den deutschen Sprachgebrauch zu verstossen, wenn man schreibt: Keine Gemälde — haben dich, Aristides, von deiner Gerechtigkeit abgeleitet; als die Empörung der Soldaten im Brande stand; den Hass einschlucken; der Name des Sophokles; Demosthenes hat seine Stimme zu einem angenehmen Klange geführt; Sicilien wiederherstellen; Darius hatte eine Brücke auf dem Donauflusse errichtet; die Begierden werden sich selbst antreiben u. ähnl. Ebenso dürften Sätze, die dem Schüler ein leerer Schall sind, besser entfernt werden, wie z. B. Dessen Grossvater unsere Vorfahren in den Staat aufgenommen haben, den werden wir aus dem Staat heraustreiben. — Verdeckt nicht die Begierde durch den Namen des Triumphes. In letzterem Satze wird der Schüler obendrein einen Fehler gegen den lat. Sprachgebrauch in Bezug auf den prohibitiven Imperativ machen. Hie und da (so z. B. Nro. 131, 2 u. 135, 7) finden sich Sätze, in denen der Verfasser das Perfectum zu wünschen scheint, während nach der Grammatik das Imperfectum gesetzt werden muss. — Kommen lassen finden wir nicht im Wörterverzeichnisse und schliessen daraus, dass es als aus der Grammatik bekannt vorausgestzt wird; es dürfte aber doch zweifelhaft sein, ob *arcesso* gerade in jeder Grammatik mit dieser Bedeutung aufgeführt ist; dass aber eine bestimmte Grammatik zu Grunde gelegt sei, ist nicht gesagt. Wir schliessen mit dem Wunsche, dass dieses Buch bald eine vierte Auflage erleben und der Verfasser dann unsere gutgemeinten Winke dabei berücksichtigen möge. **W. B.**

Die nordischen Göttersagen, einfach erzählt von Dr. R. Rasch. Berlin bei H. Schindler. 1865. 139 S. kl. 8.

Ohne auf Originalität oder Fachgelehrsamkeit Anspruch zu machen, erzählt der Verfasser in einfacher, ansprechender Weise die alten, schönen Sagen des Nordens. Ein Gebildeter darf heutzutage damit nicht mehr ganz unbekannt sein, und es sollte daher auch unsere studirende Jugend von ihnen Notiz nehmen. Die nordische Götterlehre ist überdies die Grundlage unserer sinnigen deutschen Mythologie und ihre Kenntniss trägt wesentlich zu einem tieferen Verständniss und damit zu einem lohnenderen Genuss unserer alt- und mittelhochdeutschen Literatur bei. Um die fremdklingenden nordischen Namen dem Deutschen möglichst zugänglich zu machen, ist in den Noten die deutsche Bedeutung angegeben; eine Anzahl hübscher Holzschnitte erhöht die ästhetische, ein Register über die vorkommenden mythologischen Namen den praktischen Werth des Buches. Wer darum nicht eingehendere Werke wie die Edda von Simrock und andere studiren will oder kann, mag vorliegende Schrift immerhin mit Nutzen gebrauchen, und sie verdient desshalb für Schülerbibliotheken angeschafft zu werden. * *

Auszüge aus Zeitschriften.

Zeitschrift für das Gymnasialwesen, herausgegeben von Hollenberg, Jacobs und Rühle (ehemals Mützell). Berlin.

Decemberheft.

I. Abhandlungen: 1) Zur Theorie des Schulwesens von W. H. in Rücksicht auf Dörpfeld's „freie Schulgemeinde und ihre Anstalten auf dem Boden der freien Kirche im freien Staate." Das Ganze scheint uns ein in der Luft schwebendes Wolkengebilde zu sein. Die Schule soll der Staatsregierung entnommen und der Familie anheimgegeben werden etc. — 2) Ueber einen neuen Vorschlag, den Religionsunterricht betr. Der Artikel ist gegen den in Jahn's Jahrbüchern 1864 2. Heft S. 57—66 gerichtet und berichtigt die in diesem erhobenen Forderungen in Rücksicht auf das Rationale, das Lesen ganzer Bibelabschnitte, das Ethische, drei Punkte, die dort besonders betont werden.

II. Literarische Berichte. (Auffallend ist, dass den Recensionen in diesem Hefte keine Namen unterschrieben sind; jene scheinen sämmtlich von Einer Feder herzurühren). 1) Wiese, das höhere Schulwesen in Preussen. Bekannt genug. 2) Protokoll der 2. Versammlung der Directoren der Gymnasien und Realschulen in Pommern. Sehr belangreich. „Vereinfachung des Lehrpensums für die unteren Klassen sei entschieden zu verlangen; man lasse namentlich im Lat. und Griechischen viel zu viel entbehrliche Ausnahmen lernen." „Dass der Lehrer der nächst höheren Klasse die Versetzungsarbeiten corrigire, wurde zur weiteren Prüfung anheimgegeben." Die verschiedenen Gutachten hatten sich alle als von den Erfolgen des lat. und griech. Unterrichts nicht befriedigt erklärt. (!) Dr. Nizze will in den unteren Klassen tüchtig „Kopfrechnen" getrieben sehen „ — Der Religionsunterricht in der Prima kann eine ethisch-religiöse Wirkung nur dann ganz erreichen, wenn nicht wieder ein Examen nöthigt, das Wissen in diesem Gegenstande zur Hauptsache zu machen." — 3) Pädagog. Zeitfragen von Kühner. Ursprünglich Programme, die nach der Ansicht des Rec. eine weitere Bedeutung verdienen. — 4) Zeitschrift für Völkerpsychologie und Sprachwissenschaft, von Lazarus und Steinthal. — 5) Abraham Geiger, Sadducäer und Pharisäer. Die Sadducäer waren eine aristokratische, priesterliche Amtsgenossenschaft mit milder Auslegung des Gesetzes, die Pharisäer eine demokratisch aufstrebende Actionspartei; mit vieler Gesetzesbildung und fortschrittlichen Ausdeutungen der Ceremonialpflichten. — 6) Fürst, Hebräisches und Chaldäisches Wörterbuch. — 7) Die besondere Bedeutung des A. T. etc. von Riehm. Nach Riehm ist die weitere Verbreitung einer gründlich revidirten Uebersetzung des A. T. nöthig. Er bekennt sich zum kritischen Standpunkte Bleek's. — 8) Evangel. Gesangbuch für Schule und Haus von Blume. 9) Die geistl. Dichtung von Luther bis Klopstock, von Pressel. An Reichhaltigkeit steht das Werk nicht leicht einem seiner Vorgänger nach, jedoch tadelt der Rec. die Textbeschaffenheit der reformatorischen Lieder. — 10) Cholevius, ästhet. und histor. Einleitung zu Goethe's Hermann und Dorothea. Folgende Stellen in dieser verdienstvollen Schrift wollen wir mittheilen: „Dem so vorzüglichen Werke Goethe's ist aller Adel und Reiz der ächten Schönheit nur dadurch zu Theil geworden, dass der Dichter sich bei einem idealen Kunstsinn nicht von der Natur trennte und dass er umgekehrt die Natur nicht ohne das durchgebildete Bewusstsein des Künstlers darstellte." „Ohne die Bekanntschaft mit dem Alterthum ist kein gründ-

liches Verständniss der neueren Cultur möglich, weil diese mit ihren Wurzeln in das Alterthum zurückreicht; eben so verliert sich jedoch auch die Philologie in ein unlebendiges Schulwissen, wenn nicht ihre Erkenntnisse mit dem geistigen Leben der neueren Zeit in Verbindung treten." „Ein gründlicher Unterricht in der deutschen Literatur ist eine naturgemässe Ergänzung der klassischen Philologie." „Er gibt dem Schüler die geliebte Heimath wieder, während ihn die andern (?) Wissenschaften in fremde Länder oder in's allgemeine abstracte Reich des Geistes führen." — 11) Dielitz und Heinrich, Handbuch der deutschen Literatur für die oberen Klassen etc. Der Rec. wünscht, dieses Buch möge unter der Leitung erfahrener Lehrer, wie die Herausgeber offenbar sind, viele Jünglinge in die Liebe zu der nationalen Literatur einführen. — 12) Deutsche Art und Kunst. Blüthensammlung deutscher Dichtung. Die Sammlung hält beides fest, die literarisch-ästhetischen Forderungen und die Bewahrung der Schüler in sittlich-religiöser Beziehung.

Zeitschrift für die österreichischen Gymnasien. 1865. Erstes Heft.

I. Abtheilung. Abhandlungen. Bemerkungen zur Texteskritik des Sophokles, von Schmidt in Jena. Der Verfasser hält für seine gelungensten Conjecturen: *Ant.* 960 ff. statt *ψαύων . . . γλώσσαις* — *θήγων . . . λωβαῖς*, wobei *ψαύων* als Glosse für den Schreibfehler *θιγών* erklärt wird. Ferner *ibid.* 1013 sei statt *μαντεύματα* zu lesen *λατρεύματα*; V. 1118 ist statt des befremdlichen *Ἰταλίαν*) Hdschr. *Ἰτάλειαν*) zu lesen *Φιγαλίαν* (in Arkadien, mit einem Dionysostempel). Die Quantität werde geschützt durch *Lycophr.* 212 *Φῖγαλεύς*. Auch noch andre Vermuthungen beziehen sich auf die *Ant.*, die übrigen auf *Trach.*

II. 1) Anerkennende Kritik über *Horati Flacci opera recensuerunt O. Keller et A. Holder. Vol. I. Carminum libri IV.*, *epodon liber, carmen saeculare.* Sehr conservativ. 2) Neuere Arbeiten über vergleichende Mythologie, angezeigt von H. Reinthal.

III. Zur Didaktik und Pädagogik: Ueber die deutsche poetische Schullecture und über Schulausgaben grösserer deutscher Dichtungen von K. Tommascheck. Das Interesse der Schüler für deutsche Literatur habe auf den österr. Gymnasien eher abgenommen, seitdem die Lectüre deutscher Dichtungen unter die ordentl. Unterrichtsgegenstände aufgenommen worden sei. Doch sei wohl nur der Methode Schuld zu geben. Man las eben häufig zu fremden Zwecken. Man bedachte nicht, dass, wo jene Schwierigkeiten wegfallen, die den Charakter der philologischen Behandlungsweise bestimmen, auch die Methode fallen müsse. So griff man verkehrter Weise gern zu Messias, zu den dunkleren Oden Klopstock's u. dgl. Dadurch werde die Jugend gewöhnt, selbst dem modernen Dichter in kalter Reflexion sich gegenüber zu stellen. Ja gerade die schönsten Schöpfungen wurden so ein Tummelplatz für einseitige Verstandesübungen. Als ein Muster solcher Verkehrtheit könne gelten, wie Cholevius Hermann und Dorothea behandelte, als Gipfel der Verstiegenheit: Joach. Günther's „Auslegung von Volks- und Vaterlandsliedern". Trotz der eindringlichen Warnungen Raumer's werde auf rein ästhetische Wirkungen nicht hingearbeitet, aber zugleich Reflexion über diese Wirkungen gefordert! So verlange man ästhetisches Urtheil, ehe man das ästhetische Gefühl bildet — Darum sei es auch fehlerhaft, die Lesestücke als blosse Beispielsammlung für Literaturgeschichte zu behandeln. Mittelschulen bereiten auf Literaturgeschichte am besten vor, wenn sie die Jugend mit den vollendetsten Dichtungen vertraut machen. In oberen Classen sei besonders

Dramatisches zu lesen; die Auswahl könne umfassen: Götz von Berlichingen, Iphigenie, Tasso, Hermann und Dorothea, Don Carlos, Wallenstein, Maria Stuart, Jungfrau von Orleans, Tell, Minna von Barnhelm. (Coriolan, Cäsar, Macbeth, Richard III.) Für Schulausgaben dürfte zu empfehlen sein: 1) Auslassungen nach der Art, wie Gödecke im Tasso sie anwendete in seinen 11 Büchern deutscher Dichtung; 2) Erklärung ungewöhnlicher Ausdrücke und Constructionen; 3) Mittheilung ferne liegenden Materials aus Geographie und Geschichte; 4) Winke gegen falsche Betonung und sonstige Missverständnisse; 5) hie und da Varianten und Parallelstellen; 6) als Anhang etwas von der Entstehungsgeschichte und der rohe Stoff; manchmal literaturhistorische Notizen mehr chronologischer Art.

Berichtigung: S. 94 Z. 23 v. o. steht durch ein Druckversehen spucken statt spuken.

Gedruckt bei J. Gotteswinter & Mössl in München.

Blätter

für das

Bayerische Gymnasialschulwesen,

redigirt von

W. Bauer & Dr. G. Friedlein.

Erster Band.

№. 5. Ausgegeben den 25ten März 1865.

Die einzelnen Nummern erscheinen in Zwischenräumen von 3—6 Wochen. 10 Nummern à 2 Bogen bilden einen Band. Preis des Bandes 3 fl. Bestellungen nehmen alle Buchhandlungen an. — Mitglieder des Vereins von Lehrern an bayer. Studienanstalten erhalten, wenn sie bei der Verlagsbuchhandlung abonniren (Buchner, Bamberg), den Band um den halben Preis durch ihre Buchhandlungen zugesendet. — Einrückungsgebühr für die gespaltene Zeile 4 kr.

Entspricht unsere jetzige Aufnahmsprüfung in die I. Lateinklasse ihrem Zwecke? *)

„Schlecht für die Klasse vorbereitete Schüler gehören vor allem zu den Hindernissen des Unterrichtes. — Eine viel häufigere Plage der Lehrer sind jedoch ungleich vorbereitete Schüler.“
v. Naegelsbach's Gymnasialpädagogik. Herausgegeben von Dr. Autenrieth. S. 45.

Obwohl es zunächst das Gymnasium selbst ist, welches in diesen Blättern vorzüglich in Betracht gezogen werden wird, so darf doch auch die Lateinschule als solche nicht nur nicht ausgeschlossen werden, **) sondern sie wird, wenn gleich untergeordnet, immerhin noch gar sehr mit in's Auge zu

*) Obwohl diese Frage bereits in Nro. 2 besprochen worden ist, glaubt die Redaction doch auch diesen bald nach dem von H. Straub eingelaufenen Aufsatz den Lesern dieser Blätter nicht vorenthalten zu dürfen, zumal hier manche neue Gesichtspunkte gegeben sind und auch das Conclusum etwas weiter geht.

**) Die Redaction macht für sich keinen Unterschied zwischen Gymnasium und Lateinschule.

fassen sein, und zwar um so mehr, je weniger gerade sie anderswo Berücksichtigung findet. Denn je besser der Nachwuchs ist, den jenes aus dieser erhält, um so erfreulicher werden sich seine eigenen Leistungen entwickeln, wenn es anders seine Pflicht zu thun den Willen und das Vermögen besitzt.

Von diesem Standpunkt aus sei es mir erlaubt, in Nachstehendem einen Gegenstand zur Besprechung zu bringen, der, obgleich dem untersten Bereiche dieser Blätter angehörig, doch seiner Tragweite wegen die sorgfältigste Beachtung zu beanspruchen das unzweifelhafte Recht hat.

„Die Aufnahme in die erste Klasse der lateinischen Schule ist durch eine Prüfung bedingt, in welcher der Schüler nachzuweisen hat, dass er einen seinem Alter entsprechenden Religionsunterricht genossen und den in den oberen Abtheilungen der deutschen Schule behandelten Lehrstoff sich angeeignet habe, dann dass er in den einfachen Rechnungsarten und in den lateinischen Declinationen geübt sei." Dies ist der Wortlaut des § 29 der revidirten Schulordnung vom 24. Febr. 1854.

Was nun vorerst den Nachweis über den stattgehabten Genuss des ihrem Alter entsprechenden Religionsunterrichtes von Seiten jener Schüler betrifft, welche die Aufnahme in die I. Lateinklasse nachsuchen, so darf man wohl unmassgeblichst voraussetzen, dass sich hierin auch ohne Prüfung nicht leicht ein Anstand ergeben würde. Entweder kommen die Jungen aus Stadt- oder Marktschulen — hier ist bei uns eine desfallsige Vernachlässigung nicht wohl zu besorgen; oder aber sie kommen aus Landschulen — sie sind gewöhnlich die Lieblinge ihrer bisherigen Katecheten, und die wenigen andern, welche ohne diese Empfehlung von dort her den Weg zu unsern Studienanstalten finden, gehören gewiss selten zu den Unfähigen. Uebrigens kann es mit diesem Gegenstande bei der hier in Frage stehenden Gelegenheit aus einem andern Grunde an und für sich schon nicht eben genau genommen werden. Die revid. Ordnung von 1854 lässt in § 30 für den Eintritt in die I. Lateinklasse eine Alters-Differenz

von 3 Jahren offen, und bekanntlich ist eine etwa nöthige Dispens, sei es nach oben oder nach unten, unschwer zu erwirken. Bei einer so grossen und gewiss wohlbegründeten Altersverschiedenheit nun, wobei die einen der Werktagsschulpflicht bereits entwachsen sind, während die andern naturgemäss in Sachen der Religion noch kaum die allerersten Anfangsgründe verstanden haben, wird sich der betreffende Lehrer stets genöthigt sehen, so ziemlich ohne alle Voraussetzungen, die über die allgemeinsten Grundwahrheiten hinausgehen, seinen Unterricht zu beginnen, so dass es also hier keineswegs auf eine bestimmte Summe von Kenntnissen, die der Aufzunehmende bereits mitzubringen hätte, abgesehen sein kann, sondern lediglich auf die Fähigkeit, das, was ihm künftig hier gelehrt werden wird, richtig erfassen zu können.

Nicht viel anders scheint es sich mir mit der Forderung zu verhalten, der neu eintretende Schüler habe durch eine Prüfung nachzuweisen, dass er in den einfachen Rechnungsarten geübt sei. Da nämlich nunmehr mit den elementaren Eigenschaften des Zahlensystems, mit den Zahlzeichen, mit der Uebung im Anschreiben und Aussprechen der Zahlen, und zwar gewiss sehr richtig, zu beginnen ist, und der in wöchentlich 3 Stunden und noch dazu von einem eigenen Fachlehrer*) zu ertheilende arithmetische Unterricht das volle erste Jahr mit den Eigenschaften der ganzen Zahlen und den für diese Altersstufen geeigneten Rechnungsübungen sich zu befassen haben wird, so ist schwer abzusehen, wie es mit den arithmetischen Kenntnissen eines Schülers stehen müsste, den man aus einem derartigen Motive noch zurückweisen könnte.

Da von einer Prüfung in den sogenannten gemeinnützigen oder Naturkenntnissen, sowie auch in Geographie und Geschichte, allenthalben Umgang genommen wird und darauf, wo dies nicht geschehen sollte, unmöglich viel Gewicht ge-

*) Ich weiss nicht, ob noch an irgend einer andern Studienanstalt ausser Kempten die Klasslehrer „in Ermangelung eines verfügbaren Candidaten“ neuerdings in der früheren Ordnung mit diesem Unterrichtszweige betraut wurden.

legt werden kann, so glaube ich durch die bisherige Darlegung gezeigt zu haben, dass die fragliche Prüfung wenigstens bis auf den Nachweis der Kenntnisse in der Muttersprache und des Geübtseins in den lat. Declinationen etwas völlig gleichgiltiges ist. Es wird sich nun, und das ist eben die Hauptsache, einzig und allein noch fragen, ob eine Prüfung in diesen Gegenständen unentbehrlich, oder ob sie auch nur zweckdienlich ist oder nicht.

Was nun die Forderung betrifft, der künftige Lateinschüler habe bereits bei seinem Eintritte die stattgehabte Uebung in den lateinischen Declinationen nachzuweisen, so pflichte ich unbedingt jenen bei, welche damit zu viel verlangt glauben. Es ist zwar auf die vielgehörte und hereits wiederholt in die Oeffentlichkeit hinausgeschriebene Behauptung derer nicht viel zu geben, welche darin „einen Eingriff in den Geldbeutel der Betheiligten“ zu wittern wähnen, noch auch derer, welche hier „eine Benachtheiligung der Aermeren, denen nicht Talent und Fleiss hervorragend zur Seite stehen, insbesondere wenn ein ehrgeiziger Lehrer rasch vorwärts geht,“ zu erkennen vermeinen. Gegen erstere wurde bereits richtig bemerkt, dass diese Kosten denn doch nicht so gar erheblich sind, und gegen letztere lässt sich eben so leicht erwidern, dass Geld, Talent und Fleiss überall im Leben ihre wohlbegründeten Vorrechte haben und ausüben. Die Lebensstellung der geistig mittelmässig Begabten, aber mit zeitlichen Gütern wohl Gesegneten, ist von der des geistig gleich Begabten, aber Mittellosen, nicht erst seit gestern überall eine grundverschiedene und wird es voraussichtlich noch ziemlich lange bleiben. Gerade in Bezug auf die Schule tritt der Geldpunkt zumeist zurück. Es ist bekannt genug, dass, auch wenn sonst nirgends gespart wird, hier gar haushälterische Rücksichten massgebend zu sein pflegen.

Aber das muss zugegeben werden, dass es schwer hält einzusehen, woher die Lateinschule die Berechtigung haben soll, bei den jungen Leuten, die eben ihrem Unterrichte anvertraut werden, einen so wesentlichen Theil des gerade ihr angehörenden Unterrichtsstoffes, der an keiner andern öffent-

lichen Schule erlernt werden kann, als vollständig angeeignet vorauszusetzen. Wenn nun die bei Seibel S. 19 abgedruckte h. M. E. vom 12. Nov. 1856 Nr. 1684 bemerkt: „Die Forderung, dass jeder in die unterste Klasse der lat. Schule eintretende Schüler in den lat. Declinationen geübt sei, muss in Rücksicht auf die von der Schulanstalt zu lösende Aufgabe aufrecht erhalten, und kann davon um so weniger Umgang genommen werden, als zur Erfüllung derselben allenthalben Gelegenheit sich bietet," so dürfte ersteres doch wohl zweifelhaft sein, und die Richtigkeit des letztern hat mir meine bisherige Erfahrung keineswegs erwiesen. Werden in der I. Lateinklasse die angesetzten wöchentlich 10 Stunden frisch und gewissenhaft verwendet, so lässt sich schwer begreifen, warum man die hier gestellte Aufgabe bei einigermassen brauchbaren Schülern nicht sollte zu bewältigen vermögen. Ist hingegen der Lehrer nicht mit Kopf und Herz in der Schule, oder fehlt es an der gerade in den untern Klassen unentbehrlichsten Lebendigkeit, oder aber mangelt es an der intellectuellen Fähigkeit oder an der Willenskraft der Schüler, so wird das Ziel auch bei noch höher gestellten Anforderungen an die Prüflinge und bei einer noch mehr erhöhten Stundenzahl eben so wenig erreicht werden. Auch ist es mir nicht wahrscheinlich, dass ich allein die Erfahrung gemacht haben sollte, es biete sich zur Erfüllung jener Forderung nicht allenthalben Gelegenheit. *) Welcher Lehrer, der es mit den neu Eintretenden, wenn auch nur ein paar Jahre, zu thun hatte, wäre nicht in der Lage gewesen, gerade hier die seltsamsten Dinge zu erleben? Ich weiss recht wohl, dass so mancher Schüler brav vorbereitet zur Prüfung kommt, allein überall, wo nicht Lehrer der Studienanstalt selbst die Sache unter welchen Bedingungen immer in die Hand nehmen und dem Publicum ihres Schulsprengels die Unvermeidlichkeit eben ihres Unterrichtes begreiflich zu machen wissen, wird

*) In Bezug auf die S. 66 aufgeführten Vorbereitungsschulen kommt uns von Erlangen die Berichtigung zu, dass die dort bestehende rein privater Natur sei. D. Red.

sich stets eine erkleckliche Anzahl von anders Vorbereiteten finden. Ich darf es wohl sagen, dass nicht leicht in einem Punkte des Unterrichtes Verkehrteres geleistet wird als gerade in diesem. Oder finden sich nicht jedes Jahr etwelche, die sämmtliche Declinationen, mit Einschluss der griechischen, und manchmal noch ein gut Theil mehr „durchgegangen“ oder „eingeübt“ haben und davon eben nichts verstehen? Welche Noth kostet es und wie lange währt es, bis man den grössten Theil dieser „Neuvorbereiteten“ seines ohrenzerreissenden *mensâ, mensâe, mensâe* etc. entwöhnt?*) Und wie herrlich weit wird es erst gebracht werden, wenn einmal die eigens für diesen Vorbereitungsunterricht in den 5 lat. Declinationen jüngst erschienenen Lehrbücher zu allgemeinerer Anwendung kommen?**) Kaum hat sich der Junge ein paar Monate in seiner Ein- oder richtiger Anführungsgrammatik halbwegs umgesehen, so tritt mit dem Wechsel des Lehrers auch jener des Lehrbuches ein. Er hat jetzt beide glücklich absolvirt und kann sofort getrost mit dem neuen Lehrer in dem neuen Lehrbuche — selbstverständlich von vorne beginnen. Gegen alle diese Misstände und Verkehrtheiten übrigt jetzt nichts und wird auch in Zukunft nichts anderes übrigen, so lange die fragliche Verordnung aufrecht erhalten wird, als entweder nach der über die stattgehabte Uebung in den 5 Declinationen abgehaltenen Prüfung mit *mensa* zu beginnen und mit steter Bedachtnahme auf Ausmerzung der aus dem Vorunterrichte mitgebrachten Unarten und Ungeschicklichkeiten hübsch langsam weiter zu gehen, oder wessen

*) Was der geehrte Herr Verfasser der *noctes scholasticae* in den Jahn. Jahrb. im 10. Hefte des Jahrg. 1864 S. 486 zum Schutze von *bonós dominós* vorbringt, hat mich nicht überzeugt. „Darf man etwa am Anfang des Gesangunterrichts C für D singen?“

**) Die Redaction dachte daran, das Buch von Wollinger: Leitfaden zum Vorunterricht in (!) die Lateinschule, Regensburg 1864, zur Anzeige zu bringen; wegen Mangels an Raum muss sie sich auf die Bemerkung beschränken, dass dasselbe ein armseliges Machwerk ist, das, wo es von der übrigens nicht genannten Englmann'schen Grammatik abgeht, die gröbsten Fehler macht.

Gewissen dazu weit genug ist, und wessen Amtsvorstand so gar nicht an der von Nägelsbach auf Seite 46 seiner Gymnasialpädagogik besprochenen „feigen Bequemlichkeit“ leidet, einen beträchtlichen Theil jener Schüler, die nicht unter der eigenen Aegide ihren Vorbereitungsunterricht genossen haben, wegen Mangel an Vorbereitung abzuweisen.

Diese Gründe halte ich für triftig genug zu der Behauptung, dass der Lateinschule nicht nur die Berechtigung zu jener Forderung des Geübtseins in den lat. Declinationen abgeht, sondern dass ihr diese Forderung selbst weit mehr hinderlich als förderlich ist. Und doch habe ich das Schlimmste an der Sache noch mit keinem Worte berührt. Ich gehe damit zu dem allein noch übrigen Prüfungsgegenstande über, zur deutschen Sprache.

Die kostbare Zeit, welche, wie wir eben gesehen haben, völlig nutzlos der Uebung in den lat. Declinationen zugewendet wird, entgeht gerade dem Gegenstande, in welchem ein tüchtiger Vorunterricht von der höchsten Wichtigkeit, ja geradezu unerlässlich ist, auf eine unverantwortliche Weise. Nichts ist häufiger, als dass in der Muttersprache bodenlos schlecht geschulte Jungen mit einem werthlosen, nicht selten bis in die Conjugationen hinein sich erstreckenden, lateinischen Anstrich überkleckst die Aufnahme in die I. Lateinklasse, und wenn der Schwindel den Gipfelpunkt erreicht, selbst in die II. nachsuchen. Und ich finde das ganz erklärlich. Einerseits wird ja beim Eintritte das Geübtsein in den lat. Declinationen vorausgesetzt, anderseits ist es unendlich leichter, einem Knaben auf mechanischem Wege ein paar Duzend verschiedene Casusendungen beizubringen, als ihn in der Muttersprache methodisch und gründlich vorzubereiten. Hier sitzt ein Uebel, von dem ich überzeugt bin, dass es weit schlimmere Folgen hat, als man gewöhlich annimmt. Der Junge kommt daher, kalligraphisch, tachygraphisch und erst gar orthographisch geschult, dass es Gott erbarmt, an eine Interpunction, geschweige denn an eine bewusste, ist natürlich nicht zu denken; von der Kenntniss der Redetheile, von

der Declination und Conjugation der beugbaren keine Spur; ausgerüstet mit einem Dialecte, dass Wochen vergehen, bevor er den Lehrer, bald hätte ich gesagt, der Lehrer ihn versteht. Das Denkvermögen und das Gedächtniss sind in keiner Weise geübt; jeder über das alltägliche Leben hinausgehende Begriff ist ihm unbekannt. Und doch, im Latein brauchst du blos das Rad laufen zu lassen, um dich von der so und so weitgehenden Vorbereitung in diesem Gegenstande zu überzeugen. Es fällt mir hiebei nicht ein, auf unsere Volkschulen einen Stein zu schleudern; es lässt sich kaum genug betonen, dass einzelne selbst mit mittelmässigen Köpfen vortreffliches leisten, dass zahlreiche Schüler guter Volksschulen nach den ersten paar Jahren entschieden besser geschult sind, als gar manche jener 11—13jährigen Knaben, die sich, sei es nun aus eigenem oder aus fremden Antriebe, „den Studien" zu widmen gedenken, dass, wo es unleugbar schlimm aussieht, oft auch die Verhältnisse darnach angethan sind. Um was es sich hier handelt, ist einzig nur die Frage, wie es möglich sein soll, mit solchen Schülern ohne den grössten Nachtheil für sie selbst sowohl, als für die ganze Klasse den verordnungsgemäss bereits begonnenen Unterricht in einer fremden Sprache weiter zu führen. Für solche Schüler werden die wöchentlich 3 Stunden in der Muttersprache, vorausgesetzt, dass sie der Lehrer auch nach einem verständigen, wohldurchdachten und mit den Collegen vereinbarten Plane, mit Lust und Liebe und unverkürzt ihrem Gegenstande zugewendet, fast spurlos verloren gehen, und zwar um so mehr, je grösser die Klasse ist, in die sie hineingeriethen. Ich befürchte von Seiten erfahrener Schulmänner wenig Widerspruch, wenn ich mich zu der Ansicht bekenne, dass die schon so oft von den verschiedensten Seiten und jüngst wiederholt von der höchsten Stelle beklagte : ungenügende Ausbildung unserer Schüler in der deutschen Sprache in gar manchen Fällen ihren ersten und keineswegs unerheblichsten Grund in jener kläglichen Vorbereitung beim Eintritte in die Lateinschule hat. Eben weil alles Verständnisses des Elementarunterrichtes in der Mutter-

sprache baar in die Klasse eingetreten, kommen sie nie dazu, selbst den besten grammatikalischen Unterricht zu begreifen. Gilt es dann später kleinere oder grössere stilistische Arbeiten mehr oder minder selbstständig zu liefern, so werden sie, wenn es auch an guten Gedanken und einer entsprechenden Anordnung, so weit sich das von einem Anfänger erwarten lässt, nicht fehlen würde, durch orthographische und grammatikalische Verstösse alles entstellen, werden so die erwartete Anerkennung nicht finden, im Wiederholungsfalle den Muth und die Lust zur Sache verlieren und so für ihre ganze Studienzeit und wohl auch darüber hinaus in der Sache Stümper bleiben. Ausnahmsfälle von diesem traurigen Verlaufe kommen allerdings vor, sind aber immerhin selten; jedenfalls lassen sie sich blos durch die intensivste und ausdauernste Anstrengung von Lehrern und Schülern erzielen. Das erste und wirksamste Mittel zur Abstellung dieses Misstandes wäre eine verständige Vorbereitung für den Eintritt in die Lateinschule gewesen. Wäre dies geschehen, wie leicht wären dann die der Lateinschule angehörigen lat. Declinationen in der Lateinschule erlernt worden! Man wende mir nicht ein, solche Subjecte seien eben abzuweisen! Ein und der andere bringt ausser jenem albernen Zeug, welches ihm aus was immer für einem Anlasse aufgebürdet wurde, etwas mit, womit ihn die Mutter Natur ausgestattet hat, eine frische Auffassungsgabe und Mutterwitz; es fragt sich nur, wie weit der Wille reicht. Gerade dieser ist bei den Kleinen, wenn sie richtig behandelt werden, in der Regel gut. Die ein- oder zweitägige Prüfung macht uns darüber nicht klüger, und auf Zeugnissnoten eines so ausstaffirten Schülers wird wohl kein verständiger Lehrer ein Gewicht legen. Werden wir nun das alte: *quiquid delirant reges, plectuntur Achivi* auch an den Schuljungen bewahrheiten? Wird nicht so manchem wohlbegabten Knaben durch einen rücksichtslosen Machtspruch seine ganze Zukunft verrückt? Ueberdies ist die Einrede grundfalsch, dass man das Talent sogleich erkenne. Gibt es doch unbestritten einzelne Naturen,

die auch den feinen psychologischen Beobachter am Jahres-Schlusse zu dem Geständnisse nöthigen, er habe sich über sie anfangs gründlich geirrt, oder er sei über sie selbst jetzt noch nicht im Reinen. Nur dünkelhafte Absprecherei wird auf das Ergebniss einer solchen Prüfung hin, wie wir sie jetzt haben, in dieser Beziehung ein endgültiges Urtheil fällen wollen. Oder der Junge kommt nach einem Jahre wieder, wird er inzwischen in der Schule, in welcher er in 6 — 7 Jahren so gar wenig gelernt hatte, in einem Jahre das Versäumte nachholen? Gewiss nicht, und zwar um so weniger, je mehr Zeit auf die Beibehaltung der misslich genug eingeübten lat. Declinationen verwendet werden wird. Er wird eben um ein Jahr älter sein, weiter aber nichts!

Wo man nun die hier in Frage stehende Prüfung lediglich als ein gleichgültiges Experiment ansieht, das an den jungen Neulingen vorgenommen wird, ohne dass man weiter auf das Resultat derselben etwas gäbe, ist damit ihre Verurtheilung vom moralischen und pädagogischen Standpunkte aus von selbst gegeben; denn zu schweigen davon, dass, wenn nicht schon die Kleinen, so doch jedenfalls verständige Eltern das Nichtige der ganzen Procedur erkennen müssen, ist das Ganze eine plumpe Unwahrheit, die der Ehrlichkeit eines jeden, der damit zu thun hat, peinlich zu setzen wird. Aber noch viel misslicher gestaltet sich die Sache da, wo auf strenge Durchführung derselben gehalten werden wollte. Statt uns möglichst tüchtig und gleichmässig vorbereitete Schüler zuzuführen, bewirkt sie vielmehr natur- und erfahrungsgemäss das gerade Gegentheil; und weil schlecht und ungleich vorbereitete Schüler, wie der selige Nägelsbach unbestreitbar richtig bemerkte, vor allem zu den Hindernissen des Unterrichtes gehören und eine Plage der Lehrer sind, so ist sie als ein gar häufiger Urgrund jener Hindernisse selbst ein Haupthinderniss und eine Hauptplage. Dass sie uns auch noch in den leidigen Verdacht bringt, als wäre es damit auf materielle Interessen abgesehen, mag dabei ganz ausser Ansatz bleiben, so wenig förderlich es auch unserm keineswegs

an übergrossem Ansehen leidenden Stande und zugleich der davon untrennbaren Schule selbst sein mag.

Darf ich nun dieser negativen Darlegung des fraglichen Gegenstandes unmassgeblichst anreihen, was mir das Zweckmässige und Richtige scheint, so ist es kurz zusammengefasst folgendes. Die bisher bestehende Prüfung für den Eintritt in die I. Klasse der Lateinschule nebst der Forderung, dass der neu Eintretende in den lat. Declinationen geübt sein müsse, ist gänzlich zu beseitigen. Wo nicht mit Sicherheit ein richtiger Vorunterricht in der lat. Sprache erwartet werden kann, möge lieber mit aller Entschiedenheit davon abgerathen werden. Auch die an manchen Orten bestehenden sogenannten Vorschulen, von wem immer geleitet, sollen ihre in diesem Punkte mindestens unnützen, wenn nicht gar der öffentlichen Schule als solcher schädlichen Dienstleistungen wesentlich einschränken. Wie gesagt, um mit dem lat. Pensum fertig zu werden, bietet das Schuljahr mit seinen 10 Stunden wöchentlich Zeit genug. Dass ich in Religion und Arithmetik unter den gegebenen Verhältnissen eine für die Nichtbefähigung zum Eintritt in die I. Lateinklasse qualificirende Mangelhaftigkeit im Vorunterrichte nicht sehr befürchten zu müssen glaube, ist bereits anfangs erörtert. Dagegen halte ich es für angezeigt, dass von oben mit allen zu Gebote stehenden Mitteln nachdrücklichst dahin gewirkt werde, dass nur im deutschen Elementarunterrichte tüchtig geschulte Knaben in die Lateinschule kommen. Eine ordentliche und saubere Schrift und die Fähigkeit, ein in reinem und dem Verständnisse dieses Alters leicht zugänglichem Deutsch gehaltenes Dictando so ziemlich fehlerfrei und mit verstandener Anwendung der entscheidendsten Interpunctionen zu liefern, sollte jeder angehende Lateinschüler aus seinem frühern Unterrichte mitbringen. Dass nur ganz selten einer oder der andere der neu Eintretenden erträglich zu lesen versteht, ist allgemein bekannt. Hier könnte ein rationeller Vorunterricht ebenfalls sehr Erspriessliches wirken. Wären alle Knaben soweit gleichmässig vorbereitet, so würde das für Lehrer und

Schüler eine ausserordentliche Wohlthat sein. Wo aber immer in diesen Punkten der Vorunterricht mangelhaft ist, da werden die wöchentlich 3 Stunden Deutsch nicht ausreichen. Hier muss unbedingt und zwar gleich von Anfang an eine richtige und tüchtige Privatnachhilfe eintreten, sei es nun aus wahrer Liebe des Lehrers, wie Nägelsbach meint, oder auf Kosten der Betheiligten. Alle Zeit und Kraft, die man auf derartig schlecht vorbereitete Schüler gegen diese Mängel in den Lehrstunden der Schule verwendet, wird den ordentlich Vorbereiteten ganz widerrechtlich entzogen. Der grammatikalische deutsche Unterricht muss, nebenbei bemerkt, in der Schule fortwährend Hand in Hand mit dem lateinischen gehen; die drei deutschen Stunden gehören blos zu Leseübungen und zur Erklärung des Gelesenen, zum Nacherzählen, zum Vortrage von Memorirtem, zur Besprechung schriftlicher Arbeiten und zu Dictandos, die in systematischer Ordnung immer schwieriger werden müssen. Alle diejenigen Schüler aber, welche, in dieser Art schlecht vorbereitet eingetreten, nach den ersten paar Monaten trotz aller angewandten Mühe von Seite des Klass- und des Privatunterrichtes keine wesentliche Besserung zeigen, sind dann, oder doch wenigstens nicht viel früher, unnachsichtlich zu entfernen. Eine Prüfung beim Eintritte ist auch hier werthlos.

Schliesslich sei mir noch die Erklärung gegönnt, dass es mir gänzlich ferne liegt, mit diesen Zeilen die Befreiung von einer lästigen Function zu erzielen; denn diese Mühe ist wahrlich nicht gross, und an einer so schwach besuchten Anstalt, wie es die unsrige ist, wäre jenes geradezu lächerlich. Noch weniger kann ich mir beikommen lassen, anmassend eine bestehende höchste Verordnung bekritteln zu wollen. Ich habe die fragliche Prüfung bisher gewissenhaft abgehalten und werde dies selbstverständlich thun, so lange die einschlägige höchste Verordnung bestehen wird. Allerdings abgewiesen habe ich des wenn auch noch so traurigen Ergebnisses wegen noch nie einen Schüler. Erst wenn nach 2—3 monatlichen Bemühungen der ernstesten und beharrlichsten Art alle Hoffnung schwand, suchte ich

Mittel und Wege, einer solchen voraussichtlichen Landplage los zu werden. Dagegen haben mir andere durch ihre braven Fortschritte die angewandte Geduld und Mühe reichlich gelohnt. Ich verkenne nicht, dass ein solches Verfahren bei grössern Klassen Schwierigkeiten nach sich ziehen und unter Umständen unthunlich werden könnte; allein was hindert, in diesem Falle bei den Hoffnungslosesten die Probezeit abzukürzen, um sich fortan den mehr Versprechenden mit um so grösserer Sorgfalt zuwenden zu können? Dass die höchste Stelle seit einer Reihe von Jahren für die so dringend gebotene Hebung unserer Schulen mit dem besten Willen und dem nachdrücklichsten Eifer bemüht ist, zeigen alle ihre Erlasse, und wir erkennen das insgesammt dankbarst an. Dass aber nicht alle ihre Anordnungen glücklich waren, findet in dem uralten *errare humanum est* seine Begründung, ist in jüngster Zeit wiederholt von erfahrenen Schulmännern, wenn auch spät, öffentlich ausgesprochen und von der höchsten Stelle selbst theils durch Abänderung, theils durch Aufhebung gar mancher der tiefst eingreifenden Verordnungen bestätiget worden. Einzig nur das Interesse für das Wohl der Schule und die auf Erfahrung beruhende innigste Ueberzeugung, dass wir es hier mit einer Bestimmung zu thun haben, die dem Besten derselben oft und mitunter sehr empfindlich schadet, hat mir die Feder in die Hand gedrückt. — Endlich noch an erfahrungsreichere und tiefer sehende Collegen die Aufforderung, mich, falls ich irre, eines Bessern zu belehren, wo nicht, an die betreffenden Behörden die Bitte, massgebenden Ortes für Abstellung des nunmehrigen Misstandes zu wirken.

Kempten, im November 1864. Dr. **Markhauser.**

Das Deutsche als Unterrichtsgegenstand unter eigenen Lehrern.

Vor einigen Wochen brachte die A. A. Zeitung einen Artikel, welcher, im Anschlusse an die Besprechung der neuesten Verordnungen bezüglich des Arithmetikunterrichts, auch für das Deutsche eigene Fachlehrer empfahl.

Dieser Vorschlag gründet auf der Erscheinung, dass die Leistungen im Deutschen unzureichend seien, und will diesem Uebelstande durch Aufstellung besonderer Lehrer abhelfen, da ja hiebei auch der Disciplin kein Schaden zugehe.

So sehr nun dieser Wunsch oder Rath zu würdigen ist, wenn man ihn vom Standpunkte seines Ursprungs beschaut, der ohne Zweifel in dem Eifer für Hebung und Förderung der Muttersprache zu suchen ist, so wenig kann Schreiber dies wenigstens damit einverstanden sein, wenn er ihn von der Seite seiner Begründung und Zweckmässigkeit betrachtet.

Ehe er sich jedoch erlaubt, einige Bemerkungen hierüber niederzulegen, muss auch er auf das lebhafteste den Wunsch aussprechen, dass eine gründliche Kenntniss und gewandte Handhabung vor Allem in der Muttersprache dem Jünglinge bei seinem Uebertritte an die Universität als wohlerworbenes Eigenthum folgen möge. Was scheint auch natürlicher und gerechter als dieser Wunsch, wenn man bedenkt, dass acht volle Jahre der classischen Bildung des künftigen *civis academicus* gewidmet sind, als deren reife Frucht zum mindesten die Gewandtheit und Fertigkeit, seine so herrliche Muttersprache in Wort und Schrift richtig und gewählt zur Anwendung zu bringen, abfallen soll? Freilich kann in Verbindung hiemit auch der Wunsch nicht unterdrückt werden, dass Cicero's Ansicht und Praxis bei seinen griechischen Studien auch den weniger praktischen Deutschen bei seinen classischen Studien begleiten möge, nach welcher Ansicht und Praxis vor allem der eigenen Muttersprache der grossartige Schatz griechischer Weisheit und Sprache zu gute kommen sollte. Der übervolle und ewigdauernde Reichthum des classischen Alterthums, in den deutschen Geist ausgegossen, muss demselben nach seiner Eigenthümlichkeit und Besonderheit vermittelt werden und darf man nicht sich vergehen, denselben in ein Assimilationswerkzeug zum Zwecke einer Wesensverkehrung umwandeln zu wollen. So haben die grossen Geister aller Zeiten sich fremde Bildung angeeignet, dass sie, den von Andern stammenden Bildungsstoff ihrem

Organismus zuführend und einverleibend, nicht zum fremden Wesen wurden. Nicht immer hat man den Betrieb classischer Studien von diesem Gesichtspunkte betrachtet und geleitet, wesshalb unsere herrliche Muttersprache, die weder der lateinischen noch griechischen in etwas weichen dürfte, höchst stiefmütterlich behandelt wurde, da sie es doch vor jenen verdient hätte, mit Liebe gepflegt und mit der Milch sowohl als stärkeren Kost der classischen Sprachen gross gezogen zu werden.

Dies wird nicht allein von der Entwicklung der deutschen Sprache überhaupt, sondern auch von deren Pflege beim einzelnen studirenden Individuum eingestanden werden müssen. Es ist eine Wahrheit, dass sie ehemals den Hündlein glich, die nur von den Brosamen lebten, welche von den Tischen ihrer Herren fielen. Schreiber dieses aber gilt ein anderes Gesetz: Der römische, der griechische Gedanke mit seinem Kleide muss dem deutschen Geiste, der deutschen Sprache zunächst dienen. Deutsch werde gedacht, gefühlt, geredet. Dass dies mit möglichster Vollkommenheit geschehe, werde verdankt, wem es soll, dem römischen und griechischen Alterthum. Hiemit wird demselben der wirksamste, der öfteste, der allein würdige Dank gebracht, wie ihn die Alten, durch deren Kost, so zu sagen, unser Geist gross geworden, gewiss selbst als ersten wünschen würden.

Aus diesen Sätzen dürfte klar hervorgehen, dass der deutschen Sprache und dem deutschen Wesen, dessen unmittelbarster Ausdruck die Sprache ist, wenn je von Jemand, gewiss vom Verfasser dieser Zeilen ihr vollstes Recht eingeräumt wird.

Aber eben desshalb kann derselbe das in eigenen Fachlehrern gefundene Mittel zur Hebung und Förderung des deutschen Sprachunterrichts nicht billigen.

Dem Schreiber dieser Gedanken erscheint als Grund für die Unzulänglichkeit der Leistungen auf deutschem Sprachgebiet in Lateinschulen und Gymnasien durchaus nicht der Umstand, dass die Klasslehrer diesen Unterricht ertheilen. Im Gegentheile ist ihm der Klasslehrer als Docent der classi-

schen Sprachen der berufenste Vermittler des deutschen Sprachunterrichts, und scheint es ihm sonach das Gegentheil von Zweckmässigkeit, eigene Fachlehrer dafür aufzustellen.

Es ist ein Satz, der gewiss keine Bestreitung fürchten darf, weil er, wie von den grössten Schriftstellern ausgesprochen, so von jedem einstigen Gymnasiasten und Jedem, der sich mit Erlernung von Sprachen beschäftigt, erfahren ist, es ist ein unumstösslicher Satz, dass eine Sprache sich am gründlichsten durch Vergleichung mit andern lernt. Somit wird die deutsche Sprache, comparativ mit der lateinischen und griechischen behandelt, am meisten gewinnen. Wie aber ist eine solche auf das Ganze und Einzelne Bezug nehmende comparative Behandlung bei eigenen Fachlehrern möglich?

Ein eifriges, einträchtiges Lehrerkollegium wird den grammatischen Stoff des deutschen Sprachunterrichts am Anfange des Schuljahres mit genauester Rücksicht auf den zu behandelnden lateinischen Sprachstoff repartiren, so dass die Behandlung z. B. der einzelnen Redetheile parallel läuft.

Diese Repartition ist nun allerdings auch bei einem eigenen Lehrer möglich, verliert aber ihren Zweck grossentheils, indem er nicht auch den lateinischen Unterricht gibt, mit dem der deutsche in vergleichender Weise und parallel ertheilt werden soll, wesshalb der Fachlehrer nie im Stande sein wird, die einzelnen Theile der zu behandelnden Sprachpartie in stetem Zusammenlaufe mit den gleichen Theilen der fremden zu erklären und praktisch aneignen zu lassen.

Es ist auch der Fall nicht bloss möglich, sondern oft wirklich, dass z. B. im Verlaufe der Erklärung des lateinischen Sprachstoffes der Lehrer die Nothwendigkeit gewahr wird, weil die deutsche Grundlage aus was immer für einer Ursache fehlt oder höchst schwach ist, einen gewissen Theil der deutschen Grammatik, z. B. die Lehre von den Fürwörtern, vor den lat. Pronomina zu behandeln, zum leichteren Verständniss der letzteren.

Wie kann hierauf ein Fachlehrer Bezug nehmen, dem

gar keine Ahnung von der Zweckmässigkeit und Nothwendigkeit einer solchen Aenderung hat, weil er eben nicht Latein lehrt? Und doch ist es so überaus nützlich und geboten, etwas zur rechten Zeit und am rechten Orte zu thun. Wenn dies im Allgemeinen, gilt es im Besondern von dem Unterrichte. Oder ist es nicht äusserst erspriesslich, wenn bei Erklärung dieser oder jener lateinischen Regel, dieses oder jenes griechischen Sprachgesetzes die Aehnlichkeit und Gleichheit oder das Gegentheil von der deutschen Regel, dem deutschen Gesetze hervorgehoben, aber auch beim Verfolge des deutschen Sprachunterrichts auf die Beziehungen der classischen Sprachen hingewiesen wird? Und wie oft muss dies von Seiten eines zum Besten seiner Schüler nach Gründlichkeit trachtenden Lehrers geschehen, wie oft im Jahre, im Monate, ja in der Woche, sogar bei jeder Lection? Wird hier der Fachlehrer das Gleiche können, wenn er auch wollte? Selbst der freundschaftlichste Verkehr mit den Klasslehrern könnte sich nie so weit ausdehnen, dass der Gleichgang im Unterrichte und diese harmonische Wechselwirkung der Sprachen auf einander dieselbe wäre, wie beim Unterrichte durch den Klasslehrer.

Es kann also nur dieser den im Lateinischen und Deutschen zugetheilten Stoff von Lection zu Lection fortschreitend comparativ behandeln, aber auch er allein nur im Falle der Nothwendigkeit zweckentsprechende Abweichungen im Lehrgange vornehmen. Eine so innig verbundene, die verschiedenen Sprachgebiete gegenseitig ergänzende und beleuchtende Behandlung ist aber auch desshalb dem Fachlehrer gar nicht zuzumuthen, indem ihn nicht das tägliche Bedürfniss nöthigt, mit der einen Sprache die andere klar zu machen. Man könnte noch anfügen, dass der die alten Sprachen docirende Lehrer gerade durch das Dociren mit jedem Jahre eine tiefere Kenntniss der betreffenden Sprachen und ihrer Gesetze an sich und in Vergleichung mit einander zu gewinnen und mit dem Grade tieferer Begründung seiner Sprachkenntnisse auch seine Methode zu verbessern im Stande ist, wenn v. Nägelsbachs Satz richtig ist, dass der unterrichtetste und kenntniss-

reichste Lehrer auch die beste Methode habe oder sich doch anzueignen vermöge, welcher Gewinn gewiss nicht ohne die nutzreichste Rückwirkung auf den Unterricht im Deutschen sich ergeben wird. Endlich muss noch hervorgehoben werden, dass gerade diese comparative Behandlung des deutschen Sprachunterrichts sogar für das trockene Grammatikstudium bei den Schülern eine Anregung und gewissermassen Begeisterung hervorruft, die für jeden gedeihlichen Unterricht die subjective Basis zu bilden hat. Und dies ist nicht auffallend, wenn man bedenkt, dass gerade durch diese wechselseitigen Vergleiche Leben in den Unterricht und Licht und Klarheit in das Verständniss des gelehrten Stoffes gebracht wird. Diese Beobachtung wird jeder Lehrer gemacht haben, der sich die Mühe nimmt und nehmen kann, diesen Unterricht in der angegebenen Weise zu betreiben.

Obwohl der im oben angedeuteten Artikel gemachte Vorschlag sich mehr auf den Gymnasialunterricht zu beziehen scheint, so war es doch sicherlich nicht überflüssig, sich bei Besprechung darüber zunächst mit der Lateinschule zu beschäftigen. Denn wenn schon von den ersteren Stufen des deutschen Sprachunterrichts die stets mit Latein und Griechisch Hand in Hand gehende Unterweisung als die erfolgreichste erscheinen muss: um wie viel mehr hat dies vom Gymnasialunterrichte zu gelten, wo das Feld der comparativen Behandlung nicht blos ein viel weiteres, sondern noch anregenderes ist? Muss hier nicht, wie dies schon die revidirte Schulordnung mit ihren neuesten Modificationen vorschreibt, classische und deutsche Lectüre, sowohl was die Stilgattungen als die Producte der verschiedenen Perioden der Sprachentwicklung betrifft, mit- und nebeneinander betrieben werden? Und welche Früchte müssen sich ergeben, wenn die theoretische und praktische Unterweisung in Metrik, Poetik, Rhetorik am betreffenden Ort mit Belegen aus der classischen Literatur zusammengehalten wird!

Der deutsche Sprachunterricht wird sonach bei den Lehrern der classischen Sprachen seine beste Pflege finden und

hat desshalb in ihrer Hand zu bleiben. Ja, es ist eine Ehrensache für den deutschen Philologen, diesen Zweig seinem Lehrkreise zu erhalten, wie es seine doppelte Pflicht, die des Amtes und der Pietät, ist, denselben mit treuester Hingabe zu pflegen, um so mehr, als bei solcher Behandlung in keinem Unterrichtszweige eher und in grösserem Masse sich ein Fortschritt und Erfolg der Lehrthätigkeit zeigt, als in der Muttersprache, natürlich, indem ja die Art des Denkens und das Wort angeboren, somit Form und Materie der Sprache bereits vorhanden, ja schon in etwas entwickelt sind, somit nur weiter gebildet zu werden brauchen. Freilich ist es zur Erzielung oben angedeuteten schnellen und fruchtbaren Erfolges vor Allem nothwendig, jene Hindernisse hinwegzuräumen und jene positiven Bedingungen zu schaffen, unter denen allein ein gedeihlicher Unterricht möglich ist. Hiemit ist auch auf die eigentlichen und wahren Ursachen der oft berührten Calamität im deutschen Sprachunterrichte hingedeutet.

In der That, nicht der Klasslehrer trägt die Schuld daran, sondern der Mangel an Zeit ist es, der den deutschen Unterricht beeinträchtigt, und die ungenügenden Lehrmittel, die bisher noch durch keine genügenden verdrängt sind, sowie die Ueberbürdung der Lehrer in der Lateinschule und am Gymnasium.

Schreiber dieses will nichts sagen über die in der I. und II. Lateinklasse vorgeschriebene Zeit von 3 Wochenstunden für den deutschen Unterricht, obwohl sicherlich 10 Stunden für Latein, wenn auch einen ganz neuen Gegenstand, und 3 Stunden für Deutsch in keinem richtigen Verhältniss stehen dürften. Was sind aber 2 Stunden wöchentlich für den genannten Unterricht in der III. und IV. Klasse? Man sehe das Programm ein und urtheile selbst! Ja man docire und erfahre es, um ein sicheres Urtheil fällen zu können! Immer noch steht das Deutsche vor der Mathematik. Diese hat 4, jenes die Hälfte Stunden. Wäre es nicht in der Sache gelegen, wenigstens 3 Stunden auch für den deutschen Unterricht festzusetzen? Könnte der Mathematik nichts entzogen

werden, nun so könnte etwa der Geographie 1 Stunde genommen und dem Deutschen angefügt werden. Die dritte Klasse wird mit 1 Stunde für die Geographie ihr Pensum leisten können; in der vierten müsste sie wegfallen, oder es müssten statt 24 Stunden 25 per Woche in der Schule verbracht werden. Uebrigens dürfte das mathematische Pensum der IV. Klasse mit 3 Stunden auch seine Erledigung finden, jedenfalls aber sollte der deutsche Sprachunterricht durch jenes keine Einbusse erleiden.

Im Gymnasium treffen wöchentlich 2 Stunden für das Deutsche. Welch winzige Zeit ist dies für den so ausgedehnten, so schönen, so wichtigen Lehrstoff? Oder sollte nicht auch im Gymnasium das Deutsche die gleiche Behandlung mit dem Lateinischen erfahren? Sollten die grammatikalischen Kenntnisse nicht noch tiefer begründet werden und durch vielfache Uebung zur fertigen Anwendung kommen? Hiezu tritt die mit den in Latein und Griechisch gewählten Klassikern eng verbundene epische und historische Lectüre. Gewiss werden zur Gründlichkeit 2 Stunden nicht genügen. Wie stellt sich erst das Verhältniss in der III. und IV. Gymnasialklasse, wo die poetische und rhetorische Uebung ohne alle Lectüre und Theorie schon mehr als 2 Stunden per Woche in Anspruch nehmen muss? Verfasser dieses möchte zwar nicht, dass die Gymnasiasten durch Stunden- und Stoffmehrung noch mehr beansprucht werden. Aber er ist der Ansicht, dass das Französische, wie es ehedem nicht obligat war und doch viele Freunde unter den Gymnasiasten hatte, ebenso gut wieder in das Bereich der facultativen Gegenstände zurücktreten könnte. Die Resultate der Leistungen im Französischen sind zwar seit der Zeit der obligaten Betreibung nicht bekannt; allein der menschlichen und pädagogischen Erfahrung gemäss dürfte auch auf diesem Felde kaum der Zwang mehr geleistet haben, als der freie Wille. Sicher ist, dass auf Kosten des Unterrichts in der Muttersprache weder Französisch noch Mathematik betrieben werden darf, zumal nach der neuen Schöpfung der Realgymnasien.

Es lässt sich daher, die Stellung des Deutschen in der Reihe der Unterrichtsgegenstände betrachtet, abgesehen von dem berechtigten Principate desselben, eine so niedrige Stundenzahl für dasselbe nicht rechtfertigen.

Wenn sich erlaubt wird, diese Bemerkungen zu machen, so soll hiedurch den Anordnungen der Vorgesetzten nicht im Mindesten nahe getreten sein. Bei der Art, wie unsere höchste Staatsbehörde Verordnungen macht, ist dies auch nicht möglich. Denn immer nur auf Anträge der Rectoren und anderer Schulmänner werden jene getroffen. Wenn somit eine von dieser oder jener bestehenden Verordnung divergirende Ansicht bescheiden geäussert wird, so kann sie höchstens die Minorität der Gutachten unterstützen, welche vielleicht von vorneherein gegen die zu Verordnungen gewordenen, civilgesetzlich formulirten Ansichten aufgetreten sind. Jedenfalls aber kann der Standpunkt nicht missbilligt werden, von dem aus überhaupt jede ernste und aller Opposition fremde Ansicht geäussert wird. Es gilt hiebei nur das Interesse der Schule, hier sogar eine Art Ehrenrettung ihrer Lehrer. Auch ist der Fall nicht undenkbar, dass nach gewissen Richtungen und Anschauungen und Bildungsstandpunkten der Zeit einem sonst so wichtigen und würdigen Gegenstande weniger Aufmerksamkeit zugewendet wird, als nothwendig ist; vielleicht auch darum, weil derselbe in seiner Vertretung als Unterrichtsgegenstand, lange Zeit im Stadium des Friedens, keine Opposition erfahren, somit für genügend betrieben und heil galt. Da aber unsere Zeit trotz ihrer Ueberlust zu kritisiren hier nicht mit Unrecht eine Lücke im Gymnalsialunterrichte berührt, aber auch deren Ursachen — nach des Schreibers Ansicht — nicht richtig erspürt hat: so ergibt sich die zwingende Nothwendigkeit, offen und ehrlich, wenn auch mit dem Bewusstsein der Möglichkeit menschlichen Irrthums, über die das Schulleben berührenden Fragen sich auszusprechen. Dies ein für allemal des Verfassers Glaubensbekenntniss in seiner bescheidenen, aber überzeugungsvollen Theilnahme an allen Fragen der Schule. Mangel

an Zeit für gründlichen und dem Programme der Lateinschule und des Gymnasiums entsprechenden Unterricht im Deutschen ist wohl die Hauptursache der unzureichenden Leistungen in diesem Zweige.

Beinahe ebenso gross aber ist auch das Hinderniss, welches durch den Mangel an genügenden Grammatiken, Mustersammlungen, vorzugsweise Uebungsbüchern herbeigeführt ist. Während das Lateinische und Griechische beinahe zu viele Bearbeiter nach jenen Richtungen aufweist, hat das Deutsche nur Ueberfluss am Mangel praktischer Lehrmittel. Niemand aber, der selbst Schulmann ist, wird leugnen können, dass von methodisch und praktisch angelegten, zwischen dem zu Viel und zu Wenig der Wissenschaftlichkeit glücklich Mass haltenden Lehr- und Uebungsbüchern für die Förderung des Unterrichts ungemein viel abhängt.

Endlich dürfte auch noch die Ueberbürdung der Lehrer der III. und IV. Lateinklasse, ja der Gymnasiallehrer eine Ursache sein, die einiger Worte werth ist.

Die Schule kann nur dann gewinnen, wenn der Lehrer, sowohl was seinen Gehalt, als seinen Pflichtkreis betrifft, in der Lage ist, sich stets fortbilden zu können nach dem ganzen Umfange seiner Lehrpflicht.

Wenn ein Lehrer der III. und IV. Lateinklasse 19 und 18 Stunden per Woche Unterricht zu geben hat: wenn dieser Unterricht sich auf Latein, Griechisch, Deutsch, Geschichte, Geographie ausdehnt: wenn der Docent gewissenhaft seine Aufgaben wählt, bearbeitet, corrigirt etc.: wenn derselbe vermöge seiner Gehaltsverhältnisse und der vom Leben an ihn gemachten Ansprüche am Ende noch Privatunterricht ertheilen muss; endlich wenn der eine oder andere Lehrer noch ein Rectorat zu versehen hat und keinen Miethling machen will: dann ist die bescheidene Frage erlaubt, ob es möglich sei, sich in all' den Unterrichtszweigen fortwährend auf der Höhe der Wissenschaft zu halten?

Da wird nun entgegnet werden: Eben desshalb soll der Unterricht im Deutschen eigenen Lehrern übertragen werden.

Verfasser dieses aber sagt: Eben desshalb sollen dem Klassenlehrer Latein, Griechisch, Deutsch zugewiesen werden, andere Unterrichtsgegenstände aber, die ihn zu sehr belasten würden, unter die Religions- und Mathematiklehrer vertheilt werden. Zwar wäre es weit besser, wenn der Philologe auch Geschichte dociren könnte*); er als Sprachkenner hat die nächste Berechtigung dazu. Allein die Geschichte wird immer eine confessionelle Färbung haben**), daher sie an vielen Anstalten bereits in den Händen der Religionslehrer liegt, und die Geographie hat früher den Mathematiklehrern unterstanden, und kann es ja bei der neuesten Organisation des Mathematikunterrichts um so mehr. Dann kann mit vollstem Recht Tüchtiges verlangt, wird aber auch geleistet werden.

Mit diesen Erwägungen und Bemerkungen, die der Ueberlegung und Ueberzeugung eines redlich strebenden Schulmannes entspringen, mögen diese Zeilen schliessen und das Ihrige dazu beitragen — wesshalb sie auch geschrieben worden — das Leben der Schule überhaupt, besonders aber auch den Unterricht in der Muttersprache, die immer die erste und liebste sein muss, möglichst zu fördern. Zu guter Letzt, wie man sagt, noch die Bemerkung für den verehrten Verfasser des am Anfange dieser Zeilen berührten Artikels der Allg. Zeit., dass die preussischen Zeitschriften für das Gymnasialwesen selbst der Behauptung desselben ein Bedeutendes nehmen, nach welcher Behauptung die preussischen Gymnasien eine so besondere Vollkommenheit auszeichnet.

Ingolstadt, im Dezbr. 1864. **A. Bieringer.**

---

*) Er kann es, wenn er so gestellt wird, dass er nur der Schule leben kann. Die Red.

**) Abgesehen davon, dass bei einem grossen Theile des geschichtlichen Pensums die confessionellen Beziehungen ganz aus dem Spiele bleiben, können sie auch da, wo sie unvermeidlich sind, so behandelt werden, dass kein Gewissen verletzt und kein Aergerniss gegeben wird. Die Red.

Oppidum.

Virgil (*Aen. 8, 355—358*) gibt *oppidum = arx,* ganz im Einklange mit der in der Tradition überlieferten Bedeutung. Die Herleitung hat

aber, wie es scheint, noch wenig Aufmerksamkeit erfahren, und wenn Varro sagte: *oppidum ab ope dictum, quod munitur opis causa*, so widerstrebt dieser Ableitung schon die Schreibweise in *oppidum*. Um nun doch auf die richtige Spur zu kommen, werden wir *op-pidum* ansetzen müssen. Das *ob-* in *oppidum*, ganz gleich dem *ὑπο-*, enthält zuerst den Begriff der Unvermerktheit, wie z. B. in *oblanguescere, obdormiscere*, wie auch Döderlein zu *oblimare* (*Sat. 1, 2, 62*) bemerkt. Der Begriff der Unvermerktheit, des Verborgenseins, schliesst dann wieder den der Sicherheit und des Schutzes von selbst in sich, und diese nahe Ideenverwandtschaft hat (zwanzig Verse vor der citirten Stelle) unsern Dichter zum Wortspiele von *Latium* und *latere* (hier = Schutz finden) geführt, indem er sagt: *Latiumque vocari Maluit, his quoniam latuisses tutus in oris*. In diesem Sinne gibt *ob-* auch dem *obses* seine Bedeutung, d. h. eine Person, die der Sicherheit wegen im Verhafte zu sitzen hat, Bürge, womit verwandt Burg = *oppidum*.

Der zweite Bestandtheil leitet ohne weiteres zum Verbalstamm *ped* = gehen, woher *pes, pedis*. Ein Simplex *pedum*, verwandt zu *πεδίον*, wäre demnach ein Ort zum Gehen, zum Ein- und Ausgehen. Bemerkt soll noch werden, dass von dem Stamme *pad* schon das Sanscrit *pattana* (aus *pad-tana*) = *oppidum* gebildet hat und Bopp (Glossar p. 206) fügt bei: *illi pattana sensu et radice convenit lat. oppidum h. e. ob-pidum*. Im Sanskr. heisst „gehen" ausser *pad* noch *gam* und auch von diesem *gam* hat es *nigama* = *oppidum*, wo *ni-* = *ob-*, z. B. in *obtego* = niederdecken, *obtectio* = Obdach, *obruo oratione* = donnere nieder. Von noch einem anderen Verbum mit der Bedeutung des *pad*, nämlich von *sad* = *ὁδεύειν*, hat das Sanskr. *prasâda* = Schutzort, *oppidum*, *asylum*.

Varro's Deutung hat daher kaum mehr auf Beachtung Anspruch. Sollte dennoch wirklich *oppidum*, zu *ops* gehörig, *opem ferens* bedeuten, so wäre nur die Form *oppum* f. *opipum* denkbar, wo das Adjectiv-Suffix *-pum*, hart genug und vereinzelt im Lateinischen dastehend, zum Stamme *pa-*, *πα-* = *pa-trocinor, tueor* zu nehmen wäre. Im Sanskr. freilich wäre *-pum* ein nicht ungewöhnliches Suffix. Dort heisst *nripa* Männerschützer, *ἀνδρῶν ποιμήν*, *gôpa* = *βοῶν ποιμήν*, *boves tuens*, aber im Latein. wird man wohl vergeblich um ein Suffix *-pum* suchen.

Nachträglich muss noch aufmerksam gemacht werden, dass das *i* in *oppidum* bei all seiner Verwandtschaft mit *pes* doch nicht unmittelbar sich von diesem Substantiv herleitet, in welchem Falle *oppedum* zu stehen hätte. Die von *pes* abgeleiteten Wörter haben nämlich stets das *e* von *peds* (= *pes*) beibehalten, z. B. *sesquipedalis*, *suppedito*. Unser Wort ging demnach aus dem dem *oppidum* eben und *pes* gemeinsamen Verbal-Stamme hervor, der *pad* heisst und gehen bedeutet.

Im Sanskrit heisst daher das Glied zum Gehen *pad* oder auch *pâda* = *pes*, wo sich klar die Verbal-Verwandtschaft des Stammvocals in *pes*

und *oppidum* herausstellt. Dieses *a* im Inlaut wird nun bei einer Umbildung gerne zu *i*, wie *occiput*, *recipis*.. zeigen. Ein ähnlicher Vorgang findet statt bei *denicales*, verw. zu *nex*, verw. zu skr. *nac* = *mori*.

Freising. **Zehetmayr.**

Cornelii Nepotis vitae etc. Mit einem Wörterbuche zum Schulgebrauche. Herausgegeben von R. M. Horstig. 2. verb. Aufl. Wittenberg, Reichenbach'sche Buchhandlung. 1862. Preis des Textes 4 Sgr.; des Wörterbuches $8^1/_2$ Sgr.

Es ist eine offene Frage, ob in der III. Klasse der lat. Schule Cornelius Nepos zu lesen, oder statt dessen eine entsprechende Chrestomathie zu gebrauchen sei. Wer sich für Nepos entscheidet, dem mag, wenn er nicht eine Ausgabe mit Anmerkungen vorzieht, das vorliegende Buch neben andern ähnlichen Arbeiten, wie der von Eichert, immerhin empfehlenswerth erscheinen. Dem Texte liegen die neuesten und besten Textesrecensionen zu Grunde; der Druck desselben ist ebenso hübsch als deutlich. Das Wörterverzeichniss ist mit grossem Fleisse bearbeitet; in einigen Stücken scheint es uns sogar nicht frei von Ueberflüssigem. Hieher rechnen wir die eigene Aufführung der Adverbia (sammt ihrer Comparation). Schüler, die den Nepos lesen, sollen in der lat. Grammatik so weit sein, dass sie ein Adverbium beim entsprechenden Adjectivum zu finden wissen. Ebenso ist es mit Verbalformen wie *exemisse* u. ähnl., deren Präsensstamm dem Schüler bereits bekannt sein muss. Es ist nach unserer Ansicht vom Uebel, wenn man ihm die Sache gar so leicht macht. Im Uebrigen wüssten wir kaum etwas auszusetzen. S. 19 unter *Chersonesus* dürfte neben dem Acc. auch der I, 1, 2 nach der Analogie der Städtenamen gebrauchte Genitiv angeführt werden. S. 88 steht Klytemnestra. Statt der undeutschen Schreibung Militair und Sekretair möchten wir bei diesen längst eingebürgerten Wörtern lieber Militär etc. lesen. Das Pf. von *excello* wäre wohl besser ganz weggeblieben.

W. B.

Lehrbuch der Mathematik für Gymnasien und höhere Lehranstalten von Dr. J. R. Boymann, Oberlehrer am Gymn. zu Koblenz. I. Th. Geometrie der Ebene. Schwann'sche Buchhandlung zu Köln und Neuss.

Ueber den Zweck, der bei diesem Lehrbuche verfolgt wird, wollen wir den Verfasser selbst sprechen lassen. Er sagt in der Vorrede: „Ein Lehrbuch der Geometrie, welches dem Schüler in die Hand gegeben wird, darf nicht zu viel Material und dieses in nicht zu grosser Ausführlichkeit behandeln, da es ein Leitfaden für den mündlichen Unterricht, ein Anhalt bei der häuslichen Präparation und Repetition, ein Bewegungsmittel zu freier Selbstthätigkeit sein soll." Von dieser Ansicht ausgehend hat der Verfasser in sein Lehrbuch nur jene Sätze aufgenommen, welche zum systematischen Aufbau der Geometrie

durchaus nothwendig sind, und von den vielen anderen Sätzen nur wenige, welche durch ihr Alter und ihren Inhalt ein besonderes Interesse gewähren, an passenden Stellen eingereiht. Was aber das Lehrbuch besonders empfehlenswerth macht, und wodurch der Verfasser die oben erwähnte freie Selbstthätigkeit anzuregen versucht, sind die in dem Buche enthaltenen Aufgaben ohne Lösung. Jeder Lehrer wird die Beobachtung zu machen Gelegenheit haben, dass seine Schüler ein besonderes Interesse an der Anwendung der Geometrie auf geometrische Zeichnungskunst haben, und dass sogar viele von jenen Schülern, welche wenig oder gar kein Interesse an der Geometrie zeigen, ein solches zu gewinnen anfangen, sobald zur Anwendung der Geometrie auf geometrische Konstruktionen übergegangen wird. Der Verfasser des obigen Lehrbuches hat dies wohl ins Auge gefasst und hat desswegen unmittelbar, nachdem die Theorie der Winkel und Parallelen durchgegangen ist, Aufgaben zur Uebung vorgelegt. Zu dem Ende hat er schon bei der Theorie der Winkel gezeigt, dass, wenn ein Schenkel eines Winkels beweglich, der andere fest gedacht werde, jeder Punkt des beweglichen Schenkels eine Kreislinie beschreibe, und dass daher das wahre Mass der Winkel Kreisbogen seien, worauf dann angegeben wird, dass zur Zeichnung von Winkeln von bestimmter Grösse der T r a n s p o r t e u r diene. Wir stimmen mit Einführung dieses Instrumentes in die euklidische Geometrie nicht überein, sondern glauben, dass man darauf bestehen müsse, dass zur Auflösung der Aufgaben der Elementargeometrie nichts Anderes benützt werden darf, als Zirkel und Lineal. Der pädagogisch wichtige Zweck, den der Verfasser zu erreichen sucht, lässt sich auch dadurch erreichen, dass man sogleich bei der Theorie der Winkel die Mittelpunktswinkel eines Kreises mit betrachtet, was um so leichter geschehen kann, da jene Sätze durch blosses Aufeinanderlegen, also durch das Grundprinzip der Vergleichung der Winkel, bewiesen werden. — Wir wollen nun den Inhalt dieses netten Büchleins in Kürze angeben. Das ganze Lehrbuch zerfällt in 3 Lehrstufen, und jede Lehrstufe in 3 Abschnitte. Der erste Abschnitt der ersten Lehrstufe enthält die G r u n d b e g r i f f e. Bei der Erklärung der geometrischen Gebilde hat der Verfasser die g e n e t i s c h e der s a c h l i c h e n vorangestellt, so dass diese durch jene erläutert wird. Auch ist in diesen Grundbegriffen schon der Begriff von g e o m e t r i s c h e m O r t erklärt, der zur heuristischen Anflösung geometrischer Konstruktionsaufgaben fast unerlässlich ist. Der zweite Abschnitt handelt von den Winkeln und Parallelen. Schon an diesen Abschnitt reihen sich als Uebungsaufgaben: a) 2 Sätze über geometrische Oerter, b) 10 Aufgaben über Konstruktion von Punkten, Linien und Winkeln. Der dritte Abschnitt handelt von den Dreiecken. Im Anfange dieses Abschnittes werden die nöthigen Erklärungen zusammengestellt. Dann folgt eine Gruppe von Sätzen über Winkel und Seiten eines Dreieckes, alsdann folgen

Sätze über Kongruenz der Dreiecke, hierauf Sätze über Nichtkongruenz der Dreiecke; an diese Sätze reihen sich die Sätze über die Höhen der gleichschenklichen Dreiecke und der seitenhalbirenden parallelen Transversalen eines Dreieckes; zuletzt folgt noch die Betrachtung der merkwürdigen Punkte des Dreieckes. Es hat auf diese Weise der Verfasser die diesem Abschnitte angehörigen Sätze in Gruppen getheilt, was die Uebersicht wesentlich erleichtert, und wodurch das Gedächtniss der Lernenden in hohem Masse unterstützt wird. Diese Gruppirung der Sätze wiederholt sich in jedem Abschnitte der beiden folgenden Lehrstufen. An diesen Abschnitt reiht der Verfasser als Uebungsaufgaben: a) 2 Sätze über geometrische Oerter; b) 41 Aufgaben über Konstruktion von Punkten und Linien; c) 104 Aufgaben über Konstruktion von Dreiecken. — Der erste Abschnitt der zweiten Lehrstufe handelt von dem Vierecke, und insbesondere vom Parallelogramme. Demselben folgen als Uebungen: a) 2 Sätze über geometrische Oerter, b) 21 Aufgaben über Konstruktion von Punkten und Linien, c) 13 Aufgaben über Konstruktion von Dreiecken, d) 125 Aufgaben über Konstruktion der verschiedenen Arten von Vierecken. Der zweite Abschnitt dieser Lehrstufe enthält jene Sätze vom Kreise, welche sich aus der Kongruenz ableiten lassen. An denselben reihen sich als Uebungen: a) 23 Sätze über geometrische Oerter, b) 52 Aufgaben über Konstruktion von Punkten und Linien in und am Kreise, c) 27 Aufgaben über Konstruktion von Kreisen mit gegebenen Radius, d) 23 Aufgaben über Konstruktion von Kreisen mit nicht gegebenen Radius, e) 34 Aufgaben über Konstruktion von Dreiecken und Vierecken, f) 20 Aufgaben über Konstruktion von Dreiecken in und um den Kreis, g) 65 Aufgaben über Konstruktion von Vierecken in und um den Kreis, h) 23 Aufgaben über Konstruktion von Figuren in und um andere Figuren. Der dritte Abschnitt handelt von der Gleichheit der Figuren. An denselben reihen sich als Uebungsaufgaben: a) 5 Sätze über geometrische Oerter, b) 108 Aufgaben über Verwandlung der Figuren, c) 27 Aufgaben über Theilung von Strecken und Figuren, d) 8 Aufgaben über Konstruktion von Dreiecken. Die dritte Lehrstufe handelt im ersten Abschnitte vom Masse, von den Verhältnissen und Proportionen. Im zweiten Abschnitte wird die Lehre von der Aehnlichkeit der Figuren behandelt, woran sich die Sätze über Transversalen im Dreiecke und Kreise, über das Verhältniss und den Flächeninhalt geradeliniger Figuren reihen. Als Uebungsaufgaben sind diesem Abschnitt beigefügt: a) 13 Sätze über geometrische Oerter, b) 124 Aufgaben über Konstruktion von Punkten und Linien, c) 92 Aufgaben über Konstruktion von Dreiecken, d) 37 Aufgaben über Konstruktion von Vierecken, e) 45 Aufgaben über Konstruktion von Kreisen. Der dritte Abschnitt behandelt die Vielecke, insbesondere die regulären Vielecke und die Berechnung der Zahl π. Als Uebungsaufgaben sind darin enthalten: a) 62 Aufgaben über Konstruktion von Figuren in

und um andere Figuren, b) 18 Aufgaben über Verwandlung von Figuren, c) 55 Aufgaben über Theilung von Figuren, d) 11 Aufgaben über Inhaltsberechnungen. — In einem Anhange zur dritten Lehrstufe hat der Verfasser die Hauptsätze über harmonische Theilungen, über die polarischen, Potenz- und Aehnlichkeits-Beziehungen der Kreise zusammengestellt und an denselben noch folgende Uebungsaufgaben angeschlossen: a) 7 Sätze über geometrische Oerter, b) 21 Aufgaben über Konstruktion von Linien und Punkten. — Diese Inhaltsübersicht zeigt, dass in diesem Lehrbuche 58 Sätze über geometrische Oerter und 1208 Konstruktionsaufgaben als Uebungsaufgaben enthalten sind, so dass der Lehrer ein reiches Material hat, seine Schüler zur Selbstthätigkeit anzuregen, was ja der Hauptzweck der Erziehung ist. Ausserdem sind die Aufgaben sehr schön methodisch geordnet, so dass es dem Lehrer leicht möglich wird, aus der grossen Anzahl von Aufgaben, die jedem Abschnitte folgen, eine Reihe von zusammengehörigen Aufgaben seinen Schülern zur Auflösung vorzulegen.

Hiemit sei dieses Büchlein, das 186 Seiten enthält und nur 1 fl. 18 kr. kostet, der Beachtung der bayerischen Gymnasiallehrer bestens empfohlen. Derselbe Verfasser hat auch die Trigonometrie und Stereometrie und die allgemeine Arithmetik und Algebra bearbeitet, worüber wir berichten werden, sobald die genannten Werke in unsere Hände gekommen sein werden.

München. **Jos. Eilles.**

Bemerkungen zu einigen Hilfsmitteln beim geschichtlichen Unterricht.

Ich habe nicht vor, eine eingehende Recension, sondern nur Beiträge zu einigen geschichtlichen Lehrmitteln zu geben. Den Anfang will ich mit der bayerischen Geschichte machen; zunächst mit dem

Lehrbuch der bayerischen Geschichte von Prof. W. Preger, Erlangen 1864, Deichert, 102 S. 8.

Es war an Lehrbüchern der bayerischen Geschichte gerade kein Mangel; seit Milbiller, Böttger, Wolf u. a., hatte Kleinstäuber, Dittmar, Freudensprung, Mutzl und Kugler, Heinisch, das in Augsburg erschienene Büchlein, endlich auch Schubert, jeder in seiner Weise sich bemüht, die Kenntniss der vaterländischen Geschichte in den Schulen einzubürgern. Und dennoch konnte man — ohne dem Verdienst der Genannten irgend nahe treten zu wollen — in Zweifel sein, welches Buch man beim Unterricht zu Grunde legen sollte. Hier z. B. fand ich bei Uebernahme des histor. Unterrichts in den beiden oberen Klassen (1857) noch Böttigers bayer. Gesch. offiziell im Gebrauch; aber da ein Buch, das „vor allem für Bayerns reifere Jugend" geschrieben ist, desshalb doch zum Schulbuch nicht geeignet sein kann, so fand ich auch in der That, dass die Schüler bereits allerlei anderes daneben und zwar lieber als ihr offizielles

Lehrbuch gebrauchten, und ich machte dann der Sache dadurch ein Ende, dass ich den Schülern eine tabellarische Uebersicht, die ich etwa in der Weise von Spruners Tafel ausgearbeitet hatte, als Leitfaden dictirte. Die an sich sehr verdienstliche und fleissige Arbeit Freudensprung's ist dem Lehrer gewiss willkommen gewesen. Seitdem die Einführung getroffen ist, dass in den drei oberen Gymnasialklassen vom 1. Mai an blos bayer. Geschichte gelehrt werden muss — eine Einrichtung, die freilich vom didaktischen Standpunkt aus nicht eben glücklich genannt werden kann und deren Nachtheile nur zum Theil durch Repetition der ohnedies nothwendigen*) deutschen Geschichte sich vermeiden lässt — seitdem also musste die vaterländische Geschichte auch eingehender behandelt werden. Aber da liegt eine Gefahr sehr nahe; man kann des Guten auch zu viel thun. Wenn man vom Schüler das Memoriren z. B. der Data verlangen wollte, die Freudensprung enthält, so wäre diess eine Thorheit. Erstens weil es nutzlos ist: der Schüler lernt dann rein in *futuram oblivionem*, die sehr bald, d. h. ein paar Tage nach dem Absolutorium beginnen wird; zweitens weil es schädlich ist, in doppelter Weise; der Schüler resp. voran der Lehrer unterscheidet dann nicht das Wesentliche vom Unwesentlichen, und — worauf ich das Hauptgewicht lege — der ganze Zweck des Unterrichts in der vaterländischen Geschichte ist entschieden verfehlt, wenn man dem Schüler dieselbe, anstatt ihn anzuregen und ihn dafür zu interessiren, verleidet durch zu grosse Ansprüche an sein Gedächtniss. Natürlich sind auch hier wichtige Data dem Gedächtniss einzuprägen; aber je weiter man hierin geht, um so weiter entfernt man sich vom Zweck dieses Unterrichtes, der doch ein patriotischer sein soll. Auf die Universität bringen dann — zumal etwa ein Vierteljahr Ferien dazwischen liegt — die jungen Leute sehr wenig Kenntnisse und noch weniger Liebe zur bayerischen und oft zur allgemeinen Geschichte mit.

Es hat mich daher sehr gefreut, von Professor Preger — um zu dessen Buch zurückzukehren — zwei Grundsätze durchgeführt zu sehen, dass er nämlich 1) alles Untergeordnete ausgeschlossen hat, „das vielfach dazu beigetragen hat, dem Schüler die Lust an der bayerischen Geschichte zu verleiden“ (Vorw. p. V) und 2) ein Lehrbuch geschrieben hat, das „den Lehrer nöthig, nicht überflüssig machen soll.“ Darum erscheinen in demselben verhältnissmässig so wenige Jahreszahlen und Einzelheiten; es setzt mit Recht einerseits Kenntniss der allgemeinen und deutschen Geschichte, andrerseits einen Lehrer voraus, der das Ganze zu beleben

*) Bayerische Geschichte mit Ausschluss der deutschen Geschichte zu lehren ist unmöglich; denn beide gehören zusammen; es wäre also vortheilhafter, wenn durchs ganze Schuljahr hindurch etwa eine Stunde der Woche — wenn denn ja so geschieden sein muss — der bayerischen Geschichte gewidmet wäre; die anderen der allgemeinen und deutschen Geschichte.

und in seiner Weise zu ergänzen versteht. Andere Lehrbücher haben diesen pädagogischen Standpunkt auch nicht verkannt; aber entweder sind sie für Gymnasien überhaupt oder für Oberklassen unpassend oder zu kurz oder dabei doch zu sehr mit Einzelheiten versehen, oder es kommen andere Umstände dazu; wie z. B. das Buch von Mutzl und Kugler recht empfehlenswerth ist, und so zu sagen Freudensprung ins Praktische übersetzt hat; aber Mutzl's abweichenden Resultaten ist, so viel ich finden konnte, zu wenig eine bestätigende oder widerlegende Kritik zu Theil geworden, anderseits ist der Preis des Buches etwas zu hoch für ein Schulbuch.

Bei der Eintheilung des Stoffes hat Preger die Hauptformen der Verfassungsgeschichte zum Prinzip genommen, wogegen sich kaum etwas einwenden lässt, wenn einmal die politische Entwickelung eines einzelnen Landes zur Anschauung gebracht werden soll. Dabei ist aus der späteren Geschichte im Verhältniss zur früheren des Stoffs mehr geboten, wogegen auch nicht leicht eine Einwendung zu machen ist. Dass mit der Regierungszeit König Max Josephs I. abgeschlossen ist, mag vielleicht Manchen überraschen, der tiefer Blickende wird sich nicht verhehlen, dass dem Schüler des Gymnasiums das Verständniss für unsere neueste politische Entwickelung — wofern er nicht ein *ingenium praecox* ist — abgehen muss und mit Anführung einiger nackten Thatsachen, die ja der Lehrer selbst immerhin hinzufügen mag, doch die Darstellung des Lehrbuchs einen nicht homogenen Abschluss finden würde.

Wenn wir nun bei der Lectüre des Werkchens, das wir für den Unterricht dringend empfehlen — wie denn auch vom k. Staatsministerium seine Benützung als Lehrmittel bereits gestattet ist — hie und da eine Bemerkung machen, so sind wir weit entfernt, dessen Verdienst dadurch irgend schmälern zu wollen; *ubi plura nitent in carmine, non ego paucis offendor maculis;* indess ist hier von *maculae* nicht einmal die Rede, sondern wir wollen nur für eine nächste Auflage dem Hrn. Verf., dem die Schule für diese Arbeit zu grossem Dank verpflichtet ist, einige Kleinigkeiten zur Erwägung anheimgeben.

Wir citiren nach Seiten und Zeilen. 6, 6 v. u. Liess sich S. Emeram jenes Vergehen wirklich aufbürden? — 7, 8 v. u. 825 huldigen die bayerischen Grossen Ludwig dem Deutschen, 828 kommt er mit Hemma nach Regensburg; 833 nennt er sich *rex orientalis Franciae*, — 10, 1 konnte auch Bischof Uoto von Freising unter den Gefallenen erwähnt werden; Quellen und Erörterungen zur bayer. u. deutschen Gesch. VII, 451 f. — 10, 11 anno 909$^{11}/_{8}$ Arnulf siegt an der Rott (Q. u. E. VII, 456); 910 werden an der bayerisch-fränkischen Grenze die Franken von den Ungarn besiegt. — 11, 2 v. u. Sollte nicht der Vers *Bis binis victor superat Laurentius hostes* (Q. u. E. VII, 455) die Jahrzahl 944 andeuten? — 12, 9 Heinrich I. wurde jedoch mit Arnulfs I. T. Judith vermählt. — 13,

15 Kugler S. 100 erwähnt die Verbannung der Scheyern. — 18, 3 v. u. Dass Heinrich der Schwarze abgedankt, findet sich in den gewöhnlichen Lehrbüchern nicht. — 19 Note. Heinrich XI. Jasomir erhielt Bayern erst 1142 an Pfingsten (ein Jahr lang war das Land ohne Herzog) und 1154 wurde es dem Heinrich XII. zugesprochen. — S. 20 wäre die Fehde der Wittelsbacher a. 1140 (Q. u. E. I, 375 no. 6) und noch mehr die vom J. 1150 (Freudensprung S. 84; jedoch zu vergleichen Böhmer *Regest. imp. ad ann.* 1140, 3. Mai, Hund 1, 157, Meichelbeck 1, 319) anzuführen. — 24, 11 v. u. Belehnt mit der Pfalz wurde Ludwig I. und sein Sohn Otto: Böhmer Regesten der Wittelsbacher p. 7 und *Regest. imp.* 1198 bis 1254 S. 370. — 24, 1 v. u. Bemerkenswerth Böhmer Reg. Ott. 33: $1208^{15}|_{11}$ Frankifort. Otto IV. bestätigt dem Ludwig I. und dessen Erben das Herzogthum Bayern und verzichtet mit seinen Brüdern auf jeden Anspruch daran u. s. w. — S. 24 f. Der Kreuzzug von Damiette ist wohl aus der allg. Geschichte als bekannt vorausgesetzt. — 28, 5 könnte der Ausdruck „Beden“ und S. 24 f. die 20,000 Mark Silbers (allgemeine Steuer) zur Auslösung des gefangenen Herzogs erwähnt werden. — 28 Note ist durch einen Druckfehler Johann zum Sohn des Heinrichs XV. statt Heinrichs XIV. gemacht. — 29, 2 v. u. dürfte die Schnaitpacher Urkunde, wie oben die Ottonische Handfeste zu erwähnen sein. 34, 15 Regensburg machte eine Ausnahme bei der allgemeinen Judenverfolgung. — 39 Note und 40, 7 v. u. War Albrecht IV. nicht erst seit 1465 Mitregent? — 42. Der Landshuter Erbfolgekrieg ist vielleicht etwas zu kurz behandelt. — 42, 12 lies: Stephan mit der Hafte. — 48, 6 v. u. dürften doch auch die Welser zu erwähnen sein. — 49, 5 v. u. Die Fassung des Ausdrucks kann Irrthum veranlassen, da ja Pirkheimer in Eichstädt $1470^5/_{12}$ geboren war. 50, 7 dürfte doch gut sein den Namen „Abensberg“ hinzuzufügen. — 56, 13 die Burg, wie ursprünglich auch der Ort, hiess Nannstuhl. — 57, 2 v. u. Streng genommen wäre auch „der zweibrückner“ hinzuzusetzen. — 63, 13 Das genauere Datum ist unsers Wissens $1567^{18}/_4$. — 79 oben: Sollte nicht auch der Streit wegen der Cölner Curfürstenwahl, den wenigstens Ludwig XIV. in seinem Manifest v. 24/9 1688 mit als Anlass anführte, erwähnt werden? — S. 93, 21 lies: 1806. — 101, 10 v. u. ist Frauenhofer statt Fraunhofer Druckfehler.

Doch genug hierin; auch diess sind zum Theil Kleinigkeiten, über welche man verschiedner Ansicht sein kann: der Herr Verfasser hat sich jedenfalls den Dank der Schule durch diese Arbeit erworben. (Forts. folgt.)

Gedruckt bei J. Gotteswinter & Mössl in München.

Blätter

für das

Bayerische Gymnasialschulwesen,

redigirt von

W. Bauer & Dr. G. Friedlein.

Erster Band.

No. 6. Ausgegeben den 25ten April 1865.

Die einzelnen Nummern erscheinen in Zwischenräumen von 3—6 Wochen. 10 Nummern à 2 Bogen bilden einen Band. Preis des Bandes 3 fl. Bestellungen nehmen alle Buchhandlungen an. — Mitglieder des Vereins von Lehrern an bayer. Studienanstalten erhalten, wenn sie bei der Verlagsbuchhandlung abonniren (Buchner, Bamberg), den Band um den halben Preis durch ihre Buchhandlungen zugesendet. — Einrückungsgebühr für die gespaltene Zeile 4 kr.

Fachlehrer für den Unterricht in der Geschichte?

Es gibt wohl kaum einen Zweig des öffentlichen Lebens, den die meisten richtiger zu beurtheilen glauben, und doch weniger zu beurtheilen verstehen, als die Schule, besonders die gelehrte Schule, als die Principien des Unterrichtes und der Erziehung. Man weist es als eine lächerliche Anmassung zurück, wenn der Mann der Feder sich in militärischen Dingen über den Krieger stellt, oder wenn ein Laie in der Heilkunde über die Aufgabe des Arztes absprechen will. Das einfachste Handwerk will gelernt sein, wenn man etwas davon verstehen soll; aber von der Schule, ihren Zielen und Mitteln versteht jeder genug, in ihren Angelegenheiten führt jeder Idiot das grosse Wort, vorausgesetzt dass er sich überhaupt herablässt, von so unbedeutenden Dingen zu reden. *Turpe relinqui est et quod non didicit sane nescire fateri.* Ja man möchte manchmal meinen, es gebe höchstens eine Klasse von Menschenkindern, die nichts davon verstehen, — die öffentlichen Lehrer.

Es macht einen eigenthümlichen Eindruck, wenn man sieht, wie diese Männer, die sich die Bildung der heranwachsenden Generation zur Lebensaufgabe gemacht haben, nicht ohne Schweiss und Anstrengung, fast jeden Tag von Hoch und Niedrig, von Jung und Alt, in der Presse und auf der Tribüne, im Bureau und auf der Bierbank, von Angehörigen aller Zünfte und Fakultäten über die Obliegenheiten ihres Berufes aufgeklärt und nicht selten unter der schweren Anklage der verschuldeten oder unverschuldeten Unbrauchbarkeit dem öffentlichen Tadel ausgesetzt werden. Die Halbwisserei macht sich nirgends breiter als hier, wo der Fachmann kaum als stimmberechtigt anerkannt wird. Entdeckt der Scharfblick dieser Kritiker wirkliche oder vermeintliche Mängel auf dem Gebiete des Unterrichtes, so haben sie in der Regel neben der Verdammungsbulle für die heillosen Urheber derselben auch gleich das Mittel zur Abhilfe gefunden, und es darf dieses nur mit einiger Zuversicht der staunenden Welt verkündigt werden, so schwören im Chorus grosse und kleine Geister auf die Unfehlbarkeit desselben: *haec Janus summus ab imo prodocet, haec recinunt juvenes dictata senesque laevo suspensi loculos tabulamque lacerto.* Wer schon in stiller Nacht als einsamer Wanderer durch ein Dorf gegangen, hat erfahren, wie da zuerst die kleinen Kneifer, die am wenigsten zur Abwehr einer ernsten Gefahr berufen wären, ihre gellende Stimme erheben; bald accordirt gedankenlos auch der imponirende Kettenhund und in Kurzem ertönt aus allen Ecken und Enden ein Gebell und Gekläffe, das dem Wanderer noch nachhallt, wenn er längst schon die Marken des Dorfes hinter sich hat. Aehnlich ergeht es nicht selten in Fragen der Schule. Und da ist kein Unterrichtszweig, der Gnade fände; heute ist die Grammatik das Grundübel unserer Zeit, unsere Jugend lernt nicht mehr Klassiker lesen. Morgen ist das Deutsche nicht in den rechten Händen, denn die Leute treten in das Leben hinaus und können alles, nur nicht Deutsch; man treibt zu viel oder zu wenig Mathematik; die neueste Parole lautet: Der Geschichtsunterricht muss in andere Hände.

Es gibt bekanntlich ein Land in Europa, wo man von Zeit zu Zeit „Fragen" schafft, diese dann studirt und, als ob sie von selbst entstanden wären, auf ihre Lösung dringt. Auch in unserem engen Kreise scheinen mir manchmal, *si parva licet componere magnis*, in ähnlicher Weise Fragen aufzutauchen. Wir wollen sie wenigstens studiren, wenn wir sie auch nicht zu lösen vermögen.

Bekanntlich wird der Unterricht in der Geschichte jetzt wie seit Menschengedenken von den Klasslehrern, d. h. von den Philologen ertheilt. Nur an einigen wenigen Anstalten hat die konfessionelle Spaltung im Anfang der vierziger Jahre dazu geführt und die Schulordnung von 1854 dies bestätigt, dass nach Konfessionen getrennt eigene Lehrer der Geschichte und zwar gleich in der Person der betreffenden Religionslehrer aufgestellt wurden; auch kommt es an einigen Orten vor, dass die Angehörigen derjenigen Konfession, welche in der Minderheit ist, den Geschichtsunterricht nicht bei dem andersgläubigen Klasslehrer, sondern bei einem Geistlichen ihrer Konfession erhalten. Dass diese Einrichtung, die Trennung des Geschichtsunterrichtes nach Konfessionen, von vornherein eine parteiische Behandlung der Geschichte voraussetzt, braucht nicht erst gesagt zu werden. Wir würden es für schweres Unrecht halten, wenn wir, wie es in öffentlichen Blättern geschehen ist, behaupten wollten, es sei hier eine objective Behandlung des Unterrichtes nicht zu erwarten; aber dass der G l a u b e an diese Objectivität darunter leidet, das wird sich nicht leicht in Abrede stellen lassen. Hier sollte man aber billiger Weise im Interesse der Sache auch den Schein der Parteilichkeit vermeiden, um so mehr als dies geschehen kann, ohne dass irgend ein Gewissen beunruhigt oder gar der religiöse Friede gestört wird. Oder traut man dem Klasslehrer nicht so viel Einsicht und Takt zu, um sein subjectives Urtheil in konfessionellen Differenzpunkten — die ohnedies bei dem grösseren Theile des geschichtlichen Pensums ganz wegfallen und vom Religionslehrer in der Religionsgeschichte erörtert werden können — zurückzuhalten, und sollte

der Religionslehrer in einem paritätischen Staate nicht die gleiche Pflicht haben? Kann und muss der Klasslehrer nicht Literaturgeschichte vortragen, wo eben so gut Gelegenheit geboten wäre, Zwietracht zu säen? Kann er nicht historische Themata zur Uebung im deutschen Stil bearbeiten lassen und dann in seiner Weise kommentiren? Kann er nicht selbst bei den Klassikern manches hereinziehen, was Anstoss erregen könnte? Es wird gewiss noch selten Veranlassung gewesen sein, darüber zu klagen. Nachdem aber der Klasslehrer 14 Stunden in der Woche und in seinem sonstigen Verkehr mit den Schülern nicht gefährlich ist, so muss er in den 2-3 Geschichtsstunden wöchentlich ein ganz anderer Mensch werden, wenn hier plötzlich sein Unterricht für die andersgläubigen Schüler bedenklich sein soll. Dass eine solche Einrichtung nicht bloss an den allgemeinen Mängeln des Fachsystems leidet, sondern namentlich dem, wie man glauben und wenigstens von humanistischen Unterrichtsanstalten erwarten sollte, über religiöse Unduldsamkeit erhabenen neunzehnten Jahrhundert übel ansteht,*) liegt am Tage und ihre Beseitigung wäre wohl unbedenklich. Weiss man doch auch am k. Cadettencorps, an den Gewerbschulen und Realgymnasien, an dem historischen Seminare selber, wo die künftigen Geschichtslehrer gebildet werden sollen, von einer konfessionellen Trennung des Geschichtsunterrichtes nichts. Zum Glück ist diese Einrichtung ohnedies nur vereinzelt und soll desshalb nicht weiter mehr davon gesprochen werden. Der Kern der historischen Frage dreht sich in neuester Zeit um einen anderen wichtigeren, weil allgemeinen Punkt, nemlich um die Expropriirung der Klasslehrer aus einem Gebiete, das sie bisher, abgesehen von den obigen Ausnahmen, unbestritten beherrscht haben, und

*) Freilich kommen in diesem aufgeklärten 19. Jahrhundert ganz absonderliche Dinge vor. Was muss man sich denken, wenn ein und derselbe Verfasser einer viel verbreiteten deutschen Grammatik eine eigene Ausgabe für Katholiken, eine eigene für Protestanten veranstaltet, nicht zu reden von der an manchen Orten bestehenden konfessionellen Scheidung des hebräischen Unterrichtes?!

die Aufstellung eigener, speciell für Geschichte ausgebildeter Fachlehrer.

Es ist eigenthümlich, wie man allmählich zu dieser Frage kam; die ersten Veranlassungen dazu kann man füglich auf das Jahr 1854 zurückführen. Die revidirte Ordnung schrieb nemlich vor, dass beim Absolutorium die schriftliche Prüfung aus der allgemeinen Geschichte sich auf das ganze Pensum des Gymnasiums erstrecken sollte. Dabei konnte man sich auch nicht auf das Hauptsächlichste beschränken, denn die vorgelegten Prüfungsaufgaben bezogen sich mitunter auf ziemlich abseits liegende Gebiete. Da die Schüler gut absolviren, die Lehrer vielleicht hie und da mit ihren Leistungen sich sehen lassen wollten — was um so verzeihlicher war, als man damals die Gymnasien förmlich rangirte nach den Noten, welche ihre Zöglinge beim Absolutorium erhielten — so war es natürlich, dass bei den unzweifelhaft hohen Anforderungen der Schulordnung oft auf Kosten wichtigerer und für die Geistesbildung fruchtbarerer Fächer das Gedächtniss in Anspruch genommen wurde, namentlich bei minder talentvollen oder für den Ernst der eigentlich klassischen Studien zu bequemen Schülern, die am Ende in den Memorialgegenständen am leichtesten ihr Ziel erreichten. Die vielfachen hierüber von den Lehrern im Interesse der Verstandesbildung, weniger von den Schülern oder ihren Angehörigen wegen Ueberbürdung erhobenen Klagen fanden im Jahre 1857 Gehör, aber leider war die auf Abhilfe berechnete Massregel, nach meinem Dafürhalten wenigstens, eine verfehlte. Man vermehrte die Zahl der Geschichtsstunden in den beiden oberen Gymnasialklassen von zwei auf drei, wodurch natürlich dem Schüler nichts erlassen, dagegen dem Lehrer Gelegenheit gegeben war, sein Pensum noch eingehender zu behandeln, also das Gedächtniss des Schülers noch mehr in Anspruch zu nehmen. Dass unter diesen Umständen die Klagen über das viele mechanische Memoriren nicht verstummten, wird man begreiflich finden. Endlich 1861 wurde bestimmt, dass sich die schriftliche Prüfung aus der Geschichte beim Absolutorium auf den Lehrstoff der beiden letzten Jahre zu beschränken

habe.*) Aber die Geschichte war nun einmal zur „Frage“ geworden, wohl nicht ganz ohne Einfluss von Seite des inzwischen in München ins Leben getretenen historischen Seminars, und die frühere Ueberbürdung der Schüler in diesem Fache ward auf einmal nicht in den Verordnungen, sondern in der Person der Lehrenden gesucht und gefunden.

Man ist nicht wenig überrascht, wenn man in den stenographischen Berichten der Kammer der Abgeordneten die in der Sitzung vom 1. Sept. 1863 von dem damaligen Cultusminister mannigfachen Klagen gegenüber abgegebene Erklärung liest. „Anlangend die Frage des Memorirens“, heisst es dort, „so muss ich leider gestehen, dass in dieser Beziehung namentlich bei dem Unterricht in der Geschichte Ueberschreitungen vorkommen.**) Aber hier wird, wie bisher auch fernerhin, jeder Versuch der Abhilfe scheitern, so lange nicht dieser Unterricht tüchtig gebildeten Fachmännern anvertraut werden kann, zu deren Aufstellung jedoch vorerst noch die Mittel fehlen. Die Regierung muss sich daher vorbehalten, auf diese Frage bei der Aufstellung des Budgets der nächsten Finanzperiode zurückzukommen.“ Nach dieser Erklärung müssten also die Historiker von Fach im Stande sein, den Schülern, ohne dass diese viel memoriren, ein grösseres oder wenigstens das gleiche Mass von Kenntnissen beizubringen, das sie unter ihren jetzigen Lehrern sich aneignen. Nun, es lässt sich nicht bestreiten, dass eine geschickte Methode den Schülern das Lernen ausserordentlich erleichtert; ob die Methode auch die Summe dessen, was memorirt werden muss — denn dass man ohne Memoriren nicht zu Kenntnissen in der Geschichte kommt, ist an sich klar — verringert oder das Gedächtniss besser macht, dies zu entscheiden überlasse ich andern. Ob dann diese Fachlehrer wirklich diese bessere Methode haben, das muss ich

*) Die betr. Verordnung, sowie die gleichlautende bezüglich der Religionslehre scheint bei Seibel übersehen.

**) Ob bei den Klasslehrern oder den mit dem Geschichtsunterrichte betrauten Religionslehrern, ist nicht gesagt.

wieder unentschieden lassen. Denn dass Kenntnisse — gesetzt, aber nicht zugegeben, sie hätten in diesem Punkte vor dem Philologen etwas voraus — und Methode sehr verschiedene Dinge und sehr häufig nicht mit einander verbunden sind, das braucht doch nicht erst gesagt zu werden. Ich meinerseits fürchte gerade umgekehrt, dass der Historiker von Fach, je mehr er Kenntnisse hat, um so mehr auch vom Schüler verlangen, also am Ende gar noch mehr Ansprüche an ihr Gedächtniss machen möchte. Ein vermöglicher Vater mag seinem Sohne der eigenen Erwerbung von Subsistenzmitteln überheben, aber der kenntnissreichste Lehrer kann dem Schüler, ohne dass dieser selbst thätig ist, nichts beibringen. Wenn also diese Erleichterung der einzige Grund ist, warum man Fachlehrer aufstellen will, so kann man füglich davon absehen, denn hier könnte man leicht vom Regen in die Traufe kommen. Es liegt dies um so näher, als die Fachlehrer ihre Anforderungen an die Schüler gemeiniglich ohne Rücksicht auf deren sonstige Pflichten stellen, während der Klasslehrer, indem er mehrere Fächer docirt, die Ansprüche an die Schüler und ihre Leistungsfähigkeit besser überschauen und die Arbeiten so eintheilen kann und wird, dass sie sich nicht gleichzeitig in mehreren Fächern häufen. Der Klasslehrer kann, in der alten Geschichte wenigstens, bei der Lektüre der Klassiker auf manches gelegentlich hinweisen, was der Fachlehrer eigens behandeln muss; der Philologe wird hier auch leichter das Wesentliche von dem Unwesentlichen scheiden und mit letzterem den Schüler nicht sonderlich plagen. Will man erleichtern, so reducire man das Pensum nach seiner Intensität, ungefähr in der Weise, wie ich es in meinem Programm (1863) vorgeschlagen habe.

Doch es mögen im Ganzen nur wenige sein, welche die Nothwendigkeit der Aufstellung von historischen Fachlehrern auf die angegebene Weise motiviren; die meisten stellen sich auf einen ganz andern Standpunkt, den der Arbeitstheilung, und glauben, dass derjenige, der nur ein Fach zu beherrschen braucht, mehr Kenntnisse in diesem Fache besitzen werde,

als der Philologe, der seine Zeit und Kraft zwischen mehreren theilen muss. Das ist möglich, nothwendig ist es nicht. In der alten Geschichte wird sogar der Philologe, da er zunächst berufen ist, die Quellen zu kennen, und den Geist und die innere Geschichte des Alterthums zu verstehen und zu würdigen, nothwendig mehr zu Hause sein, als ein nicht oder nicht genügend philologisch gebildeter Historiker. Aber auch in den übrigen Theilen der Geschichte kann er eben so tüchtig sein als der Historiker von Fach*). Ich will gar nicht davon reden, dass man ihn einer strengen Prüfung in diesem Fache unterzieht, dass auch an den Lyceen gewöhnlich Philologie und Geschichte in einer Hand vereinigt sind: weisen nicht unsere Gymnasien eine grosse Anzahl von Lehrern auf, die sich durch Abfassung von Lehrbüchern der Geschichte oder durch historische Abhandlungen oder auch bloss durch ihr Lehramt einen wohlbegründeten Ruf in weiten Kreisen erworben haben? Und wenn es auch mittelmässige gibt, glaubt man denn, dass die in Aussicht genommenen Fachlehrer lauter Celebritäten sein werden? Die Erfahrung in anderen Fächern, wo es eben auch mittelmässige Lehrer gibt, und mittelmässig nicht bloss in Hinsicht auf Methode, sondern auch auf Kenntnisse, spricht dagegen. Der Historiker von Fach wird so gut wie der Philologe in den meisten Fällen auf Quellenstudium verzichten müssen und nur in einzelnen Partien im Stande sein, darauf sich einzulassen. Aber wenn er es auch könnte, so wäre er damit vielleicht ein Gelehrter, aber noch nicht nothwendig ein guter Lehrer, nicht einmal an einer Universität, geschweige denn an einem Gymnasium, wo zwischen Wissen und Können genau zu scheiden ist, und wo man sich nie so ins Einzelne verlieren darf, dass

*) Die Widerlegung der tendentiösen Behauptungen der A. P. Zeitung vom 25. März überlasse ich den Betheiligten. Eine solche Unwissenheit, wie sie dort den philolog. Lehramtskandidaten nachgesagt wird, ist mir noch bei keinem Primaner vorgekommen. Wer an sie glauben wollte, müsste annehmen, dass die Kandidaten an der Universität vollständig vergessen hätten, was sie am Gymnasium gelernt.

darüber der Gesammteindruck verloren geht, wo man auch gar manches von dem, was man weiss, verschweigen können muss. Ueberdies kommt es in der Geschichte vor allem darauf an, den Zusammenhang der Thatsachen in ihren Ursachen und Folgen zu erkennen, auf die Entwicklung des Menschengeschlechts hinzuweisen, auf die Wege, welche die Vorsehung demselben vorgezeichnet, die gesammelten Erfahrungen vom Einzelleben auf die Geschichte und umgekehrt von dieser auf das Einzelleben zu übertragen, kurz, es kommt nicht bloss auf Namen und Jahrzahlen an, sondern auf die Aneignung jener höheren Lebensanschauung, wie sie die Philosophie der Geschichte vermittelt, und wie sie allerdings ohne lästiges Memoriren erlangt werden kann. Ob und warum hierin der Historiker von Fach, vielleicht der Quellenforscher, mehr sollte leisten können, als der philologische Klasslehrer, das wüsste ich nicht, wegen der einseitigen Beschäftigung mit einem einzigen Fache gewiss nicht. Ebensowenig wird man behaupten wollen, dass der Fachmann mehr Bürgschaft für objective Darstellung des Geschichtsstoffes biete: das ist Sache eines vorurtheilsfreien, wahrheitsliebenden und männlich muthigen Charakters, der in allen Ständen und Fächern eine ziemliche Seltenheit und gewiss kein Privilegium des exklusiven Historikers ist. Beweise werden nicht nothwendig sein.

Gewinnt man demnach durch die Aufstellung von Fachlehrern für den Unterricht keine wesentlichen Vortheile, so erwachsen daraus auf der andern Seite für die Erziehung geradezu sehr erhebliche Nachtheile — und letztere darf am Gymnasium keineswegs dem ersteren nachgesetzt werden. Es soll hier nicht wiederholt werden, was in diesen Blättern schon gegen das Fachsystem vorgebracht worden ist, und was ich selber bei einer andern Gelegenheit nach meiner innersten Ueberzeugung geltend gemacht habe. Wir in Bayern haben beides, Klass- und Fachlehrersystem, in ziemlich extremer Weise versucht, ein Klasssystem mit vollständiger Vereinigung des gesammten Unterrichts in einer Hand, Religion und Mathematik nicht ausgenommen, und ein ebenso konsequentes Fach-

system. Letzteres hat sich nur sehr kurze Zeit gehalten dem ersteren hat man seine Härte benommen, indem Religion und Mathematik eigenen Lehrern übertragen wurde, was keinem Anstand unterliegen konnte, da jene so allgemeiner, diese so specieller Natur ist, dass sie unbedenklich vom übrigen Gymnasialunterricht getrennt gegeben werden können; und damit hat man ein halbes Jahrhundert ganz leidlich gehaust. Doch weiter zu gehen wäre schlimm; namentlich Deutsch und Geschichte, die unter sich (ich erinnere an die Verwerthung der Geschichte zu deutschen Uebungen) und mit den alten Sprachen so innig zusammenhängen, könnten nicht ohne Nachtheil losgetrennt werden. Kann man nun aber auch allenfalls noch streiten, welches System für den Unterricht besser sei, so fällt es kaum einem vernünftigen Menschen ein, zu bezweifeln, dass für die Erziehung das Fachsystem entschieden vom Uebel ist. Es wäre für den Philologen nichts bequemer, als wenn er sich auf seine Sprachen, vielleicht nur auf die alte, vielleicht gar nur auf die eine von diesen beschränken dürfte, und wer die Mühen und Sorgen eines Klasslehrers kennt, der kann sicher nicht sagen, dass er *pro domo* spricht, wenn er für das Klasssystem einsteht; aber wenn das Ganze des Gymnasialunterrichts in eine Reihe einzelner Fächer aufgelöst wird, die sich unter einzelne Lehrer vertheilen, wo hat die Erziehung ihren Mittelpunkt, wo hat die Klasse ihren Vater? Wie kann ein einzelner Fachlehrer in seinen wenigen Unterrichtsstunden den Einfluss auf die Schüler gewinnen, den jetzt der Klasslehrer bei der Mehrzahl von Fächern und Lehrstunden, als der ausgesprochene und anerkannte Leiter der Klasse, offenbar zum Wohle derselben besitzt? Wer vermittelt den Zusammenhang der einzelnen Fächer, wer bildet den Charakter, wer kann noch den jungen Menschen beobachten? Wer regelt seine Studien, verkehrt mit seinen Eltern? Etwa der Rector, der vielleicht den Schüler kaum vom Sehen kennt? Oder jeder einzelne Lehrer *pro virili parte*? Wo bleibt dann die bei der Erziehung so nothwendige Einheit? Fällt nun das schwierige Amt des Erziehers

zunächst dem Klasslehrer zu, so darf man ihm die Mittel dazu nicht entziehen, unter diesen nimmt aber die Geschichte eine ganz hervorragende Stelle ein. An ihrer Hand vor allem muss der junge Mensch Erfahrung sammeln, Charaktere kennen und lieben lernen, das Walten der Vorsehung bewundern, vor ihrer ewigen Gerechtigkeit sich beugen. Wollte man dem Klasslehrer, diesem eigentlichen Erzieher, die Geschichte vorenthalten, so wäre sie im Interesse der Erziehung immer noch besser in den Händen der Religionslehrer als eigener Fachmänner, die, ausser allem Zusammenhang mit den übrigen Disciplinen, in 2 Stunden wöchentlich ihre Schüler kaum recht kennen lernen, geschweige denn erziehend anders als ganz allgemein auf sie einwirken können, wenn sie auch nicht, wie die meisten Fachlehrer, von vorneherein auf diese Einwirkung verzichten.

Ich bin aber noch nicht am Ende. Was ich schon bei einer anderen Gelegenheit gesagt habe, das muss ich hier wiederholen, dass man den Philologen nicht durch Beschränkung seiner Lehrthätigkeit auf die alten Sprachen zur Einseitigkeit drängen möge. Mir graut vor einem Philologen, der dem Leben und der Welt fremd, nur in der grauen Vorzeit wühlt und sich und seine Schüler mit abgestorbenen Wurzeln und todtem Formalismus nähren will. Der Geist des klassischen Alterthums muss ihm abhanden kommen, sobald er es nur mehr um seiner selbst willen, ohne Beziehung auf das Leben und die höchsten Güter desselben ins Auge fasst. Keine andere Wissenschaft steht weniger inmitten des Lebens, als die Philologie, darum bedarf auch keine mehr jener Mittelglieder, die ihren Zusammenhang mit dem Leben aufrecht erhalten und so ihre Angehörigen davor schützen, dass sie nicht das wirklich werden, wozu man sie hie und da stempelt — zu Mumien der Vergangenheit. Auch nach dieser Richtung halte ich es für bedenklich, — und man unterschätze das ja nicht — die Geschichte, die ganz besonders berufen ist, dem Unterricht Leben und Vielseitigkeit zu geben, den Zusammenhang mit der Wirklichkeit zu vermitteln, dem phi-

lologischen Ordinarius zu entziehen. Dass die Mehrzahl derselben dieses Fach für sich nicht sonderlich studiren wird, wenn ihnen der Unterricht in demselben nicht zusteht, darf als ausgemacht angenommen werden, da die Anregung dazu fehlt. Und doch wird, wie immer, auch hier der Ordinarius es sein, der sich, wenn der Historiker abgeht, der unter solchen Umständen peinlichen Aushilfe zu unterziehen hat; man kann sich denken, dass dann sein Unterricht ein mangelhafter sein wird, natürlich in einem Fache, das er nicht für das seinige ansehen durfte und desshalb vielleicht nicht weiter gepflegt hat, als es zu einer allgemeinen Bildung nothwendig ist. Wie lange aber solche Provisorien mitunter dauern, davon kann mancher Ordinarius ein Lied singen.

Nach all dem wird man billiger Weise fragen dürfen, ob für eine Einrichtung von so zweifelhaften Vortheilen, ja so entschiedenen Nachtheilen der Staatssäckel in Anspruch genommen werden darf, der doch nicht dazu da sein kann, den Zöglingen des historischen Seminars ein Unterkommen zu verschaffen am Gymnasium, weil sie anderswo keines finden.*) Wiewohl vorauszusehen ist, dass dadurch nur eine neue Klasse geringbesoldeter Beamten geschaffen würde, wären die Kosten doch beträchtlich, wenn man auch an jedem Gymnasium nur e i n e n Geschichtslehrer für alle Konfessionen aufstellen wollte, was nicht recht wahrscheinlich ist. Oder sollte man diesem plötzlich ein Vertrauen schenken, das man dem Klasslehrer vielfach nicht geschenkt hat, ihm, der doch auch in andern Fächern die verschiedenen Konfessionen vereinigt und hier sich ungefährlich bereits erwiesen hat, was man bei jenem erst sehen muss? Will man für unsere Gymnasien im Ernste etwas thun, so gebe man den vorhandenen Lehrkräften eine Stellung, die es ihnen möglich macht, ausschliesslich der

*) Sollte es denn nicht schon eine genügende und ehrende Aufgabe dieses Seminars sein, den künftigen Klasslehrer mit tüchtigen Kenntnissen in der Geschichte auszustatten? Man halte die Kandidaten des Lehramts zum Besuch desselben an, dann macht man sich um die Geschichte und um das Gymnasium verdient.

Schule und dem öffentlichen Lehramte zu leben; ein durch Sorgen gedrückter und durch Nebenerwerb an seiner Weiterbildung gehinderter und körperlich vor der Zeit gebrochener Lehrer wird nicht nur in der Geschichte, sondern in keinem Fache Erhebliches leisten können. Die Hebung der Schule hängt weit weniger von Verordnungen als von der Tüchtigkeit eines auf der Höhe seiner Zeit stehenden und in der Ausübung seiner als heilsam erkannten Grundsätze nicht gehemmten Lehrerstandes ab. Wenn ein berühmter preussischer Gelehrter, der längere Zeit an hiesiger Universität wirkte, wie mir erzählt wird, den Ausspruch thun konnte, die bayerischen und preussischen Gymnasien stehen sich gegenwärtig so ziemlich gleich, nur mit dem Unterschiede, dass die bayerischen voran-, die preussischen rückwärts schreiten, so kann er damit unmöglich haben sagen wollen, dass die bayerischen Gymnasien in dem Masse besser werden, als sie sich den rückwärts schreitenden preussischen Gymnasien in ihrer Organisation nähern; wenn unsere Gymnasien vorwärts gehen, so ist es vor allem der Verbesserung des Lehrerstandes zu danken, der unter dem traurigen Abel'schen Regimente in jeder Weise korrumpirt und so zu sagen demoralisirt wurde, und erst seit der zweiten Hälfte der vierziger Jahre unter dem Einflusse vernünftigerer Grundsätze an höchster Stelle und unter dem wohlwollenden Schutze derselben besseren Zeiten entgegengehen konnte. Also intensiv nicht extensiv ist zu helfen, die vorhandenen Lehrkräfte sind zu heben, nicht neue zu suchen. Bleibt auch, wenn dies geschehen ist, noch manches an unseren Gymnasien zu wünschen übrig, so bedenke man, dass alle menschlichen Einrichtungen ihre Mängel haben, und dass die projectirten Fachlehrer ihrer gewiss am wenigsten überhoben sein würden; man bedenke ferner, dass das Gymnasium noch eine höhere Schule über sich hat, wo, wenn die philosophische Fakultät ihren Zweck erfüllt, gerade in der Geschichte noch vieles gelernt werden kann und soll. Freilich ist man es von dieser Seite gewohnt, dass möglichst viel dem Gymnasium zugeschoben

wird, und dass, wo an einem Kandidaten der Rechte oder der Theologie, der Medizin oder Philologie ein Mangel zu entdecken ist, dafür stets das Gymnasium verantwortlich gemacht wird. In dieser Hinsicht wird mir stets ein Geständniss unvergesslich bleiben, das der alte Andreas Buchner in seiner schlichten Offenheit mit trockenem Humor einem älteren Kollegen von mir gemacht hat. Als letzterer sein Befremden über gewisse durch Unzufriedenheit mit den Gymnasien herbeigeführte Massregeln aussprach, sagte Buchner: Ja wissen Sie, man hat uns gefragt, wo es denn eigentlich in unserem Studienwesen fehlt. Natürlich haben wir nicht gesagt: bei uns, sondern: da unten; und — das hat man gleich geglaubt. Ich meine, wenn überall die Pflicht so redlich geübt wird, wie von dem Gymnasiallehrerstande, so kann man, Gottes Segen vorausgesetzt, über das Weitere vollständig beruhigt sein. Doch genug!

Man wird es hoffentlich nicht unbescheiden finden, dass ich in dieser Sache das Wort mit gewohnter Freimüthigkeit ergriffen habe: es handelt sich um eine öffentliche Angelegenheit, um eine Sache von grosser Tragweite. Es gibt Länder, wo in ähnlichen Fällen geradezu von oben eine öffentliche Diskussion provocirt wird und die Regierung sich nicht scheut, selber auf sie einzugehen. Dem Vaterlande kann nicht damit gedient sein, wenn diejenigen schweigen, die als Sachverständige den Beruf haben zu reden, und zu reden, ehe das verhängnissvolle: Zu spät! ertönt. Nicht Tadelsucht, nein Pflichtgefühl ist es, was mich sprechen heisst; ich will wenigstens sagen können: *dixi et salvavi animam meam.* Ich glaube, die bayerischen Gymnasien und ihre wahren Bedürfnisse zu kennen wie irgend einer; gleichwohl bin ich gerne bereit, wenn ich irre, mich eines bessern belehren zu lassen. Denn wenn ich mit niemand, der sich für gelehrter ausgibt, darüber streite, so würde ich doch keinem zugeben, dass es ihm mehr um die Wahrheit zu thun sei, dass er mehr Theilnahme für das Gedeihen unserer Schule habe, dass er dankbarer alles hinnehme und anerkenne, was, sei es viel oder wenig und woher es auch immer kommen mag, zum Besten unserer Schulen und damit des Staates geschieht.

München. **W. Bauer.**

Ueber den neuen mathematischen Lehrplan für die kgl. bayerischen Studienanstalten.

Die in Nr. 2 der Blätter für das bayerische Gymnasial-Schulwesen enthaltene Abhandlung des Herrn Collega Friedlein über das obige Thema habe ich mit grossem Vergnügen gelesen, da es in der That ein dringendes Bedürfniss ist, dass wir Mathematiklehrer uns „in ernstem und gebührendem Meinungsaustausche“ über ein Programm verständigen, welches doch endlich einmal eine Stetigkeit in unseren Unterricht bringt. Denn wie vielen Veränderungen ist nicht die uns gestellte Aufgabe im Laufe der letzten 10 Jahre unterworfen worden! Ich will nun nicht retrospective Kritik üben, aber die Bemerkung kann ich doch nicht unterdrücken, dass mir bei manchen der bisherigen Vorschriften der Zweifel kam, ob denn dieselben von einem Fachgenossen herrühren konnten, welcher aus eigener Erfahrung die Bedürfnisse des mathematischen Gymnasial-Unterrichts kennen gelernt habe.

Der letzte mathematische Lehrplan vom 25. April 1864 hat gewiss wesentliche Verbesserungen gebracht, gleichwohl muss abgesehen von unnöthigen Weitläufigkeiten und manchen ganz eigenthümlich ausgedrückten Benennungen oder Sätzen zugegeben werden, dass dieser Lehrplan immer noch verschiedene Abänderungen zu wünschen lässt.

Um unnöthige Wiederholungen zu vermeiden, will ich zunächst bemerken, dass ich allen Ansichten des Herrn Collega Friedlein meine Zustimmung gebe, bei welchen ich nicht im Folgenden meine Abweichungen zu begründen suche. Die letzteren beziehen sich hauptsächlich auf zwei Punkte, nämlich auf die Stellung, welche die Trigonometrie und die mathematische Geographie einnehmen sollen.

Die Trigonometrie halte ich nämlich für ganz geeignet, um das wesentliche Pensum des mathematischen Unterrichts in der II. Gymnasialklasse zu bilden. Nicht als ob ich zu denjenigen gehörte, welche die Trigonometrie in möglichst enge Grenzen eingeschlossen wissen wollen, sondern weil ich nach vieljährigen Erfahrungen im öffentlichen wie im Privat-

Unterricht die Trigonometrie für wesentlich leichter als die Stereometrie halte und daher glaube, dass die von Herrn Collega Friedlein für diese Disciplin gestellten Anforderungen in der II. Gymnasialklasse vollständig erfüllt werden können. Die Trigonometrie schliesst sich unmittelbar an die Geometrie an, aus welcher sie die Lehre von der Aehnlichkeit und vom Kreis zu ihrer Begründung voraussetzt; ihre Formeln beruhen entweder auf rein geometrischen Constructionen oder auf algebraischen Transformationen, welche für Schüler, denen schon zwei Jahre Algebra gelehrt wurde, gar keine besondern Schwierigkeiten bieten können. Dagegen fallen die Beweise namentlich von den Sätzen des ersten Theils der Stereometrie auch den bessern Schülern im Anfang ziemlich schwer, da sie sich auf Figuren gründen, welche nur annähernd perspectivisch gezeichnet sind, und daher das Anschauungsvermögen für die Vorstellung der verschiedenen Ebenen in hohem Grade in Anspruch nehmen.

Die Befürchtung, dass die rasch aufeinanderfolgende Anwendung der gewöhnlichen und der trigonometrischen Logarithmentafeln die Schüler in Verwirrung bringen möchte, ist nicht begründet. Ich habe nämlich schon früher wiederholt den Gebrauch beider Logarithmen unmittelbar nach einander gelehrt, weil mir die Berechnung eines schiefwinkeligen Dreiecks nach ungefähr zwanzig Formeln, welche sich gegenseitig controliren, sehr erwünschte Beispiele zur Beschäftigung meiner Schüler gab; und ich kann versichern, dass es jeder Schüler in kurzer Zeit so weit gebracht hat, mir eine solche Aufgabe fehlerfrei abzuliefern. (NB. Jeder Schüler erhielt zur Berechnung ein anderes Beispiel, wesshalb auch mein Grundriss der Trigonometrie so viele Beispiele über die trigonometrischen Fundamental-Aufgaben enthält.)

Da auch das algebraische Pensum für die II. Gymnasialklasse nicht gross ist, so bleibt sicher noch so viel Zeit, um in dieser Klasse durch zweckmässig gewählte Aufgaben die Geometrie zu grösserer Abrundung und Sicherheit zu bringen als es in der I. Gymnasialklasse möglich war. So lässt sich

z. B. die Aufgabe ein rechtwinkeliges Dreieck aus der Hypotenuse und der Summe der beiden Katheten zu construiren, rein geometrisch, algebraisch und trigonometrisch behandeln. Und solcher Aufgaben gibt es natürlich sehr viele.

Die weitere Befürchtung, dass die Schüler in der III. Gymnasialklasse die Logarithmen wieder vergessen möchten, fällt weg, wenn in dieser Klasse Aufgaben theils aus der Stereometrie, theils aus der Mechanik logarithmisch berechnet werden.

Die mathematische Geographie will Herr Collega Friedlein ganz aus dem Lehrplan des Gymnasiums gestrichen wissen, während ich ihre Betrachtung in der Oberklasse nur ungern vermissen möchte. Zunächst glaube ich, dass diese Disciplin nicht so arm an selbstständigen Anwendungen des früheren mathematischen Lehrstoffes ist. Die mannichfachen Angaben über die Bestimmung der Lage eines Punkts auf der Kugel, die Ermittlung der Sonnenhöhe aus der Schattenlänge, die geometrische Construction von den Lichtphasen des Mondes, die Berechnung über den Zusammenhang des periodischen und synodischen Monats, die wesentlichen Angaben über eine Gradmessung, die Depression des Horizonts, die Bestimmung der Parallaxe, der Entfernung und der wahren Grösse von Mond und Sonne, die Sonnen- und Mond-Finsternisse, der Beweis des zweiten und auch des dritten Kepplerischen Gesetzes, wenigstens für kreisförmige Bahnen, die Erklärung der Aberration, die Berechnung der hieraus wie aus den Verfinsterungen der Jupiters-Monde folgenden Geschwindigkeit des Lichts scheinen mir reichliche Gelegenheit zur Verwerthung früher erworbener mathematischer Kenntnisse zu geben. Auch die nach Mercator, Delisle und Bonne entworfenen Netze der Landkarten, welche die Schüler in Händen haben, können als trigonometrische Beispiele benützt werden; eine Betrachtung der orthographischen oder stereographischen Projection fällt dagegen nicht in das Gebiet des Gymnasial-Unterrichts. Dass aber zu Gunsten der mathematischen Geographie die bisher gelehrten Grundzüge der Statik und Dynamik fester Körper nicht zu einer Einleitung, welche in einer Wochen-

stunde und noch dazu im Sommersemester behandelt werden soll, zusammenschrumpfen darf, darin stimme ich wieder vollkommen mit Herrn Collega Friedlein überein.

Es handelt sich also jetzt um die Ermittlung der Zeit, welche nothwendig ist, um beiden Disciplinen gerecht zu werden, ohne dass Lehrer und Schüler mit Arbeit überladen werden. Und dass diese Ueberbürdung bisher namentlich in der Oberklasse stattfand, habe ich mir schon wiederholt hohen und höchsten Stellen zu bemerken erlaubt. Die Verordnung vom 25. April 1864 hat nun für die Zukunft in der Oberklasse eine wesentliche Erleichterung gebracht, indem sie die allerdings verkürzte Mechanik der III. Gymnasialklasse zuwies, und durch Aufnahme von Anwendungen der Algebra auf Geometrie auch in officieller Weise Zeit gegeben hat, um die bei der gegenwärtigen Einrichtung unserer Absolutorialprüfung doppelt nothwendige Wiederholung des gesammten frühern Lehrstoffs auch im öffentlichen Unterricht vorzunehmen. Aber nach der nämlichen Verordnung ist für das laufende Schuljahr die Aufgabe der Oberklasse noch eine ausgedehntere als in früheren Jahren, während doch so leicht hätte geholfen werden können, wenn für dieses Jahr entweder die mathematische Geographie oder die Mechanik ganz gestrichen worden wäre. Wie also der Unterricht in diesem Jahr vollständig gegeben werden soll, weiss ich nicht, eben so wenig aber wie jetzt noch eine Abhilfe möglich sei. Ich habe zunächst meine vier Wochenstunden für die mathematische Geographie verwendet und daneben meinen Schülern Aufgaben zur Wiederholung trigonometrischer Rechnungen gegeben. Seit Mitte Januar behandle ich die Anwendung der Algebra auf Geometrie und kann eine rege Theilnahme meiner Schüler bezeugen. Viele der vorgeschriebenen Aufgaben sind natürlich schon in früheren Klassen behandelt worden; einige derselben würde ich allerdings ohne specielle Vorschrift mit meinen Schülern nicht betrachtet haben. Andere Collegen haben vielleicht ihren diesjährigen Unterricht in der Oberklasse mit der Einleitung zur mathematisch-physikalischen

Erdbeschreibung begonnen, und können daher die mathematische Geographie nicht zu Ende führen. Aus welcher dieser Disciplinen soll nun keine Aufgabe in der diesjährigen Absolutorialprüfung gestellt werden?

Und hier bin ich denn bei der Besprechung eines Punktes angelangt, welcher mir von bedeutendem Einflusse bei allen unsern bisherigen Lehrprogrammen und ihrer Durchführung in der Praxis gewesen zu sein scheint, ich meine nämlich die Bestimmung, dass bei der schriftlichen Absolutorialprüfung im ganzen Königreich die nämlichen vier von höchster Stelle übersandten Aufgaben aus der Mathematik gelöst werden sollen. Ich gestehe offen, dass ich mich selbst in grosser Verlegenheit befinden würde, wenn ich vier Aufgaben aussuchen sollte, an welchen das mathematische Wissen aller Abiturienten im ganzen Vaterland zu prüfen wäre. In dieser Anordnung finde ich es z. B. begründet, dass die sehr bildenden und daher von Friedlein mit Recht vermissten Textaufgaben zu Gleichungen in der Studienordnung nicht besonders betont sind. Mathematische Invention kann man von unsern Schülern nicht verlangen; Textaufgaben können also in der Absolutorialprüfung nur dann gestellt werden, wenn vorausgesetzt werden darf, dass dieselbe oder wenigstens eine ähnliche Aufgabe schon vorher in der Klasse behandelt worden sei. Wie ist dies aber bei der grossen Menge solcher Aufgaben möglich? In dieser Anordnung finde ich es ferner begründet, dass noch keine Aufgabe aus der mathematischen Geographie gestellt worden ist, weil man bei der mannichfachen Verschiebung der Lehrpensa diese Disciplin am ersten als verkürzt voraussetzen durfte. Traf sich's ja, dass, als zum erstenmal eine physikalische Aufgabe aus der Lehre vom Hebel gestellt wurde, der Unterricht an manchen Anstalten nicht bis zu diesem Punkte vorgeschritten war, ohne dass desshalb den Lehrern ein Vorwurf gemacht werden konnte. In dieser Anordnung finde ich es auch begründet, dass die Verordnung vom 25. April 1864 so specielle geometrische Aufgaben für die Oberklasse aufzählt, damit doch wieder

einige andere als die allereinfachsten Aufgaben in der Geometrie behandelt werden. Gerade in der Betrachtung geometrischer Aufgaben hat die Art der schriftlichen Absolutorialprüfung hemmend eingewirkt, weil bei der ohnedies kurz zugemessenen Zeit etwas schwerere Aufgaben von Lehrern und Schülern lieber bei Seite gelassen wurden. Ich will nur zwei Beispiele anführen. Wenn die Kräfte der Klasse es erlaubten, pflegte ich die jetzt speciell verlangte pothenot'sche Aufgabe geometrisch wie trigonometrisch zu betrachten. Bei einer Wiederholung dieser Aufgabe in der Oberklasse glaubten die Schüler dieselbe als zu schwer für eine schriftliche Absolutorialprüfung bezeichnen zu dürfen. — Bei der Berechnung eines Kreisvierecks aus seinen vier Seiten liegt es nahe, den ptolemäischen Lehrsatz über das Product der Diagonalen zunächst trigonometrisch zu beweisen und alsdann das nämliche Resultat geometrisch durch Betrachtung ähnlicher Dreiecke abzuleiten. War diese Aufgabe also in der Klasse gelöst, so konnte sie auch in der Absolutorialprüfung gestellt werden; ausserdem aber wäre sie als eine Prüfungs-Aufgabe für das ganze Königreich meiner Ansicht nach vollständig ungeeignet. Umgekehrt ist es mir selbst begegnet, dass ich mit einer etwas schwächeren Klasse den sogenannten vierten Congruenzsatz nicht planimetrisch bewiesen hatte, weil ich ihn für die Planimetrie und Stereometrie durch den aus dem pythagoreischen Lehrsatz folgenden speciellen Fall der Congruenz von zwei rechtwinkeligen Dreiecken, welche in der Hypotenuse und einer Kathete übereinstimmen, hinreichend ersetzt fand, und dass gerade in diesem Jahr der Beweis des allgemeinen Lehrsatzes in der Absolutorialprüfung verlangt wurde. Waren nun nicht meine Schüler zu stillen Vorwürfen berechtigt, dass ich nicht lieber einen andern Satz weggelassen hatte?

Um nun zu der Beantwortung der Frage, wie die mathematische Geographie neben der Mechanik beibehalten werden kann, zurückzukehren, würde ich die combinatorische Analysis nebst der Wahrscheinlichkeitsrechnung in der III. Gymnasialklasse ganz streichen und die Mechanik an ihre Stelle setzen.

(Schluss folgt.)

Zum lat. Elementarunterricht.

In obigem Betreffe brachten diese „Blätter“ Nr. 3 von Hrn. Collega Dr. Markhauser einen Artikel, in dem von § 11 unserer Schulordnung ausgegangen wird. „Die Bestimmung dieses §, dass besondere Aufmerksamkeit — beim lat. Unterrichte in der 1. Klasse der lat. Schule — der Wortbildung durch Erlernung der Wortstämme in ihren Ableitungen zu widmen sei, ist so richtig und vortrefflich, dass in der Hauptsache kaum ein praktischer Schulmann etwas dagegen einzuwenden hat.“ — Ich weiss zwar nicht, ob ich ein praktischer Schulmann bin, aber das kann ich nachweisen, dass ich nahezu siebzehn Jahre im öffentlichen Dienste prakticire, und zugleich bekenne ich, dass ich nicht ohne Bedenken bezüglich der gelobten Bestimmung bin. Sie ist mir nämlich bisher noch nicht recht klar geworden. Was heisst „Wortstämme in ihren Ableitungen erlernen“? Schwerlich wird die Bedeutung sein, Wörter zu lernen, wie *patientia*, *difficultas*, *bellicosus*, obwohl dies nach dem Wortlaut gemeint sein könnte. Auch kann damit nicht gewollt werden, dass Stämme allein zu lernen seien, wie *vin-*, *pan-*, denn da liesse sich keine deutsche Bedeutung beifügen. Ist der Sinn jener Bestimmung vielleicht der, nur Stammwörter lernen zu lassen? Das hätte allerdings einen Sinn, aber doch kaum den verlangten; denn unmittelbar darauf ist „mechanisches Memoriren von zusammenhangslosen Wörtern und Redensarten und sogenannten Sentenzen“ verboten. Es bleibt also wohl nur das Memoriren von Stammwörtern mit ihren Ableitungen d. i. Memoriren von Wörterfamilien übrig. Dieser Vorschrift nachzukommen ist aber vernünftiger Weise erst thunlich, wenn der Schüler die Formenlehre kann. Hiemit fällt der Gebrauch eines Vocabulars in diesem Sinne aus der ersten Klasse hinaus. Das ist auch wohl das allein Richtige. Aber auch in Bezug auf die anderen Klassen scheint es mir etwas Unnützes und Ueberflüssiges zu sein, auf Durchnahme eines Vocabulars in der Schule Zeit zu verwenden. Ich verkenne nicht die gute Absicht der Vocabularisten, dass nämlich die Schüler in leichter Weise sich eine möglichst grosse *copia verborum* methodisch aneignen sollen. Dafür bin auch ich, glaube aber, dies lasse sich ohne Vocabular und zugleich ohne Opfer an Zeit erreichen. Der Lehrer der ersten Klasse halte darauf, dass die Schüler die in ihrer Grammatik und den Uebungsbüchern vorkommenden Wörter mit der deutschen Bedeutung lernen. Geschieht dies, so hat der Anfänger schon aus der Grammatik, von den Uebungsbüchern abgesehen, so viel zu merken, dass er einen hübschen Theil des latein. Sprachschatzes sich aneignet; ich erinnere hier nur an die vielen Verba, besonders die der dritten Conjugation, die einen guten Theil der latein. Wortstämme umfassen. Hat aber der Lehrer seine Schüler dahin gebracht, dass ihnen die Flexion zur Fertigkeit, die ganze Formenlehre, so weit sie für diese Stufe vorgeschrieben ist, zu bleibendem Eigenthum geworden ist, dann hat er gewiss seine Aufgabe in diesem

Lehrgegenstande gelöst und kaum mehr Zeit übrig, Wörterfamilien an der Hand des Vocabulars lernen zu lassen. In der zweiten Klasse hat der Schüler bei Aneignung der Casuslehre, seiner Hauptaufgabe, so viele Wörter und Phrasen zu lernen, dass, wenn man noch in Anschlag bringt, dass er auch aus den Uebungsbüchern eine ziemliche *copia verborum* sich aneignet, einerseits für das Vocabular wieder keine Zeit übrig bleibt, und andererseits es unnöthig erscheint, Unterrichtsstunden auf ein solches zu verwenden. In der dritten Klasse gibt die Lectüre, die sich dort ohnehin sehr steigert, Sprachmaterial genug; in der vierten Klasse, wo bereits ein Autor wie Caesar gelesen wird, einen Theil der Zeit auf ein Vocabular zu verwenden, halte ich für ein Unrecht, das dem Schüler zugefügt wird. Allerdings wird der verständige Lehrer schon in der ersten, mehr in der zweiten und noch mehr in der dritten Klasse dem Schüler, wenn dieser einmal ein gut Theil des lat. Sprachschatzes inne hat, an schlagenden Beispielen die Gesetze der Wortbildung veranschaulichen und zum Bewusstsein bringen, wohl diese Gesetze selber nach Anleitung der Grammatik durchgehen (was übrigens sehr selten zu geschehen scheint); ja auch damit bin ich noch einverstanden, dass der Schüler ein zweckmässiges Vocabular in Händen habe und vom Lehrer, nachdem dieser ihm die Gesetze der Ableitung an einigen Beispielen klar gemacht, angehalten werde, dasselbe für sich zu Hause durchzulesen und durchzugehen; hiebei wird er den bereits erlernten Wörtervorrath auffrischen, sichten und ordnen, auch manches Neue sich leicht merken. Der Lehrer aber darf nach meiner Ansicht zur Controle dieser Aufgabe monatlich höchstens eine halbe Stunde Lehrzeit verwenden. Was darüber ist, wird Nothwendigerem entzogen. Uebrigens gestehe ich gleich hier, dass mir zu besagtem Zwecke allein als brauchbar erscheint das unübertroffene und unübertreffliche *Vade mecum* von Herold.

Nachdem ich nun meine von Hrn. Dr. M. abweichende Ansicht über Gebrauch und Nutzen eines Vocabulars dargelegt habe, bleibt mir noch übrig, über einige specielle Aeusserungen desselben mich auszusprechen. Hr. M. glaubt, der Sinn der angezogenen Bestimmung des § 11 sei: „Der Schüler der I. Lateinklasse muss Vocabeln lernen, diese aber müssen wohlgeordnet und für ihn alsbald verwerthbar sein.“ Ich glaube in so lange, diese Interpretation sei nicht die richtige, als Hr. M. dieselbe nicht exemplificirt. — Hr. M. spricht in längerer Auseinandersetzung auch von meinem Uebungsbuch für Sexta. Er erklärt zuerst mit der getroffenen Anordnung und dem Inhalte der Uebungsstücke im ganzen zufrieden zu sein. Ich bin mehr als zufrieden, aus dem Munde eines so tüchtigen Schulmannes solches Lob zu erhalten, nachdem ich mein Büchlein vor dreizehn Jahren bloss geschrieben habe, um dadurch das damals allgemein vorgeschriebene Hefner'sche sammt seinen argen Fehlern in meiner Schule zu ersetzen. Ebenso freut es mich, von einem solchen

Practicus es gebilligt zu sehen, dass ich Wortformen gegeben und nicht mit dem Verb begonnen habe. Diese Billigung öffentlich ausgesprochen gilt mir viel, weil die Theoretiker mit ihrer umgekehrten Ansicht viel Schein für sich haben. S. 98 kommt Hr. M. auf Einzelnheiten meines Büchleins. Ehe ich auf diese eingehe, muss ich bemerken, 1) dass ich bei der Vorbereitung meines ältesten Söhnleins für den Eintritt in die lateinische Schule bald darauf aufmerksam wurde, dass es nicht nothwendig ist, Wörter, die schon vorgekommen sind, oft anzugeben; 2) dass der Artikel des Hrn. Dr. M. erschien, als die sechste so eben im Buchhandel erschienene Auflage meines Uebungsbuches im Druck begriffen war. Ich bemerke dies desshalb, weil manche Ausstellungen dadurch von selbst wegfallen, auf die ich daher auch nicht eingehen werde. Dass im Uebungsbuche Wörter angegeben oder aufgeführt werden, die sich auch in der Grammatik finden, halte ich für keinen Fehler, nicht bloss desswegen nicht, weil mein erstes Uebungsbuch vor der Grammatik abgefasst ist, sondern auch weil ich nicht annehmen kann, dass überall, wo das Uebungsbuch eingeführt wird, auch die Grammatik ist. Ferner dass Vocabeln, die der Schüler hat lernen sollen und also wissen müsste, doch in den Noten (auch der neuen Auflage manchmal) wiederkehren, ist keine oder höchstens nur eine lässliche Sünde; denn weiss der Schüler das Wort nicht mehr, so kann er es in der Anmerkung neu lernen; weiss er es, so schadet ihm die Angabe nicht.

Im Weiteren erinnert mich Hr. M., dass auch Lehrbücher für die unterste Klasse mit der nachhaltigsten Sorgfalt abzufassen sind und dass auf die tagtägliche Waare anerkennender Recensionen von Schulbüchern nichts zu geben ist. Dem ersten Theile dieser Erinnerung gegenüber kann ich versichern, dass ich seiner Zeit auf die Abfassung des besprochenen Büchleins möglichste Sorgfalt verwendet habe; in Bezug auf den zweiten Punkt, dass mir noch nie eine anerkennende Recension desselben zu Gesicht oder zu Ohren gekommen ist. Ferner bemerkt Hr. M., dass er und die andern Lehrer der Sexta gegen Wort und Sinn des § 11 der Schulordnung sündigen; es sei eine grosse Verkehrtheit, nach meinem Büchlein Vocabeln lernen zu lassen; bei dem schwächeren Schüler komme man über die *indigesta moles* schwer hinaus und nicht wenige der gangbarsten Vocabeln bleiben ganz aus dem Spiele. Meine Antwort hierauf ergibt sich aus Obigem von selbst; wohl nur wenige Lehrer, wahrscheinlich keiner, sündigt gegen jenen §; denn sein Sinn ist am Ende doch nur der, dass der Lehrer seine Schüler anhalte, sich den latein. Sprachschatz möglichst zu eigen zu machen; das aber thut gewiss ein jeder Lehrer. Was die Verkehrtheit betrifft, nach meinem Buche Vocabeln lernen zu lassen, so kann der Lehrer hier leicht abhelfen, indem er entweder daraus keine Vocabeln lernen lässt oder ein anderes von den sieben von der höchsten Stelle zum Gebrauche genehmigten Uebungs-

büchern gebraucht; am bequemsten z. B. ist es, das Büchlein von Haake zu nehmen; da braucht der Schüler keine Vocabeln zu erlernen, sondern muss sie schon alle wissen oder hinten im Wörterverzeichnisse nachschlagen. Was aber die *indigesta moles* und die „nicht wenigen der gangbarsten Vocabeln, die aus dem Spiele bleiben", anlangt, so gestehe ich, darüber nicht im Klaren zu sein, besonders nicht zu wissen, welches die gangbarsten Vocabeln sind, und muss daher die Antwort hierauf bis auf Weiteres schuldig bleiben.

Zuletzt empfiehlt Hr. Dr. M. Bonnell's Vocabular, das ihm im ganzen recht gut gefiele, wenn es nur ein nach ihm und zugleich mit Rücksicht auf die Englmann'sche Grammatik sorgfältig abgefasstes Uebungsbuch gäbe. Auf diese Empfehlung hin kaufte ich mir dieses Vocabular (9. Aufl.) und sah es durch. Dasselbe zerfällt in zwei Theile, den sachlichen und den etymologischen; ersterer, für Sexta bestimmt, enthält die „gangbarsten" Nomina der latein. Sprache, die *subst. concreta* nach gewissen Rubriken *à la Comenii orbis pictus* und die wichtigsten Abstracta und Adjectiva mit ihren Gegensätzen; der 2. Theil, für Quinta bis Unter-Tertia bestimmt, legt die Verba primitiva zu Grunde. Die *copia verborum* soll der Schüler doch wohl, wenn einmal ein Vocabular das Heil unserer Schulen sein soll, aus diesem lernen. Wenn das ist, soll er also nach Bonnell in der Sexta bloss Substantiva und Adjectiva lernen? und welche und in welcher Ordnung! Rubrik 1 „der Mensch" hat vier Abtheilungen und enthält 152 Substantiva, die zu verschiedenen Stämmen und Declinationen gehören. Unter den Wörtern der Abth. C „Seele und Zustände der Seele" finden sich, um Einzelnes zu erwähnen, „*indoles*, Gemüthsbeschaffenheit"; „*motus*, Gemüthsbewegung" (also *motus terrae*, die Gemüthsbewegung der Erde), „*cognitio*, Untersuchung", „*inscitia*, Ungeschicktheit" (auch Zustände der Seele!), 2. das Haus, 3. die Kleidung, 4. Hausgeräth, 5. Lebensunterhalt, 6. die Familie, 7. der Verkehr, 8. das Geschäft (Was bildet wohl den Eintheilungsgrund für 7 und 8? Sonderbarer Weise gehören *mercator*, *negotiator*, *emptor* und *venditor* zu 7 und 8, dagegen *lucrum*, *damnum*, *negotium*, *aes alienum* bloss zu 7, *auriga*, *nauta* bloss zu 8), 9. das Werkzeug (Hier wie sonst häufig wird strenge befolgt, was die Vorrede als Grundsatz aufstellt, dass im ganzen Vocabular hauptsächlich auf Erlernung derjenigen Wörter gesehen sei, welche sich bei der Lectüre der klassischen Prosaiker auf der Schule bieten und bei den eigenen stilistischen Uebungen am meisten zur Anwendung zu kommen pflegen. Offenbar aus diesem Grunde sind hier (Rubr. 9) die Wörter *novacula, ascia, forfex, serra, scalpellum*, *furnus, forceps* zum Lernen für die Schüler verzeichnet) u. s. f. Rubr. 40 kommen „Gegensätze: Tugenden — Fehler." Zu ersteren gehört auch *laus*, Lob, und zu den Fehlern *vituperatio*, Tadel; wenn das richtig ist, dann sind viele unseres Standes, besonders solche, die mit tadelnswerthen Schülern

gesegnet sind, sehr zu bedauern. Ebendort ist „*audacia*, Kühnheit“ ein Fehler und zugleich Gegensatz zu „*ferocia* und *ferocitas*, Muth“; „*invidia*, Missgunst“ ist Gegensatz zu „*misericordia*, Mitleid“. Hierauf folgen Adjectiva, obgleich viele der früher aufgeführten Subst. von jenen Adj. abgeleitet sind – eine sehr „methodische“ Anordnung. S. 30 kommen äusserst wichtige Adj. von Stoffnamen, wie *argillaceus*, *chalybeius*, *stanneus*, *testaceus*; ebend. sehr interessante Schallwörter, die der Schüler wohl täglich liest und braucht, z. B. *anser gingrit*, *anas tetrinnit*, *pullus pipit*, *rana coaxat*. Ist das ein Vocabular, das die eigenen Forderungen des Hrn. Dr. M. erfüllt? Ich glaube, dass unser Unterrichtsministerium seiner Zeit gute Gründe gehabt hat, der Bitte der Verlagshandlung um Aufnahme des Bonnell'schen Vocabulars in das Verzeichniss der genehmigten Lehrmittel nicht zu entsprechen.

Doch wieder zur Sache! Würde Hr. M. verlangen, dass ich in meinem Uebungsbuche z. B. zu Nr. 1—9 bloss *subst. primitiva* angebe, zu Nr. 10—14 bloss *adj. primitiva* oder solche, die von den schon vorgekommenen Subst. abgeleitet sind, u. s. w., so müsste ich solches Verlangen als begründet anerkennen; nur wäre dieses Princip an sich schwer durchzuführen und würde von der Grammatik vielfach durchkreuzt. Für unausführbar aber halte ich es, ein Uebungsbuch zu schreiben, welches nach Bonnell's Vocabular und zugleich mit Rücksicht auf meine Grammatik abgefasst wäre; es ist überhaupt unmöglich, dass Grammatik, Uebungsbuch und Vocabular Hand in Hand gehen, es sei denn, dass man unter Vocabular ein Verzeichniss verstehe, welches die Wörter in der Ordnung enthielte, wie sie eben im Uebungsbuch Nro. für Nro. zur Anwendung kommen. Ein solches Verzeichniss verdient aber gewiss nicht den Namen eines Vocabulars, wenigstens nicht im Sinne des vielangeführten § 11 unserer Schulordnung.

Sollte ich Hrn. Dr. M. durch Vorstehendes nicht zu meiner Ansicht bekehrt haben, so möge er einmal den Versuch machen, selber ein Uebungsbuch und ein Vocabular zu bearbeiten in der Weise, wie er sich diese Dinge denkt. Gelingt es ihm, das von ihm selber aufgestellte Princip praktisch auszuführen, so bin ich der erste, der bereit ist, den *cantor* zu machen und aus voller Brust zu rufen: *Plaudite*.

München, im Februar 1865. **Englmann.**

Allgemeiner Umriss der Erdbeschreibung, für die unterste Klasse der lateinischen Schule, sowie für einen gründlichen Anfangsunterricht überhaupt zusammengestellt von Dr. C. H. A. von Burger. Drei und zwanzigste Auflage. Erlangen, Verlag von Theod. Bläsing. 1864. brosch. S. 40. Preis 12 kr.

Es dürfte wohl Manchem auffallend erscheinen, dass ein geographisches Lehrbüchlein, das bereits 23 Auflagen sich erfreut, hier noch

zur Besprechung gebracht wird; indess ein gutes Schulbuch hat ja gerade darin einen Vorzug vor andern Büchern voraus, dass es leichter als ein anderes Buch sich jung und frisch erhalten und doch sein Aeusseres ausgestalten und vervollkommnen kann, und zweitens bietet der längere Gebrauch eines guten, insbesondere eines guten geographischen Lehrbuchs für den Unterricht selbst noch den besonderen Vortheil, dass es in ein bedauerliches Schwanken und Experimentiren mancher Lehrer beim Unterricht die wünschenswerthe Stetigkeit und Festigkeit bringt, namentlich wenn das Lehrbuch zugleich doch auch dem Lehrer zur individuellen Belebung des Unterrichts die wünschenswerthe Freiheit und die nöthige Veranlassung gewährt. Nach diesen beiden Seiten hin hat „Burger's Umriss" nun seit fast 30 Jahren sich bewährt, und eben darum erlauben wir uns auch, denselben als ein gediegenes und bewährtes Lehrmittel auch in diesen Blättern mit einigen Worten zu besprechen.

Was die Entstehung, den Zweck und die rechte Benützung dieses Lehrbüchleins betrifft, so spricht sich der Verfasser, Hr. Dr. Aug. von Burger, jetzt k. b. Oberconsistorialrath in München, welcher vom J. 1828 bis 1838 Studienlehrer in Erlangen war, darüber im Jahre 1837 in der Vorbemerkung zur ersten Auflage in folgender Weise aus: „Der hier abgedruckte allgemeine Umriss der Erdbeschreibung ist der Inbegriff dessen, was der Verfasser seit einer Reihe von Jahren in der untersten Klasse der lateinischen Schule als Grundlage seines geographischen Unterrichtes zu diktiren pflegte. Das Haupt-Lehrmittel waren und blieben ihm dabei die Karten, welche er die Schüler unablässig anhielt, genau anzusehen, alles Angegebene darauf aufzusuchen und durch Uebung im Abzeichnen, so unvollkommen auch die ersten Versuche ausfallen mochten, ihr Bild dem Gedächtniss und der Phantasie einzuprägen. Stieler's Schulatlas mit der dazu gehörigen physischen Karte von Europa war zu dem Behuf in aller Schüler Händen. Ausserdem machte sich's der Lehrer zum Geschäft, den magern Abriss durch mündliche Erweiterungen, Einflechtung geschichtlicher Notizen, besonders aber Schilderung der Natur und der Bewohner einzelner Länder auszufüllen und zu beleben, und setzt voraus, dass jeder, der diese Bogen etwa gebrauchen will, das Gleiche thun werde. Mit den entferntesten Welttheilen wurde der Anfang gemacht, um von dem Einfacheren, wo weniger in's Einzelne brauchte eingegangen zu werden, zu grösserer Bestimmtheit der Beschreibung und vollständigeren Angaben fortschreiten zu können." Wer diesem Vorgang des Verf. bei dem Gebrauch des Lehrbuchs, insbesondere in der Benützung der Karten, folgte, konnte sich gewiss eines guten Erfolges bei seinem Unterricht erfreuen, und sicherlich gestaltete sich das Lehrbuch in seinen Händen immer neu, je mehr etwa seine Bekanntschaft selbst mit den Eigenthümlichkeiten der Länder in ihrer Beschaffenheit, in ihren Produkten und in ihren Bewohnern zunahm, und dazu hatten die Schüler den grossen Vortheil, dass sie bald nach ihrem Eintritt in die Lateinschule ein festes und wohlgeordnetes Bild der Erdoberfläche in ihren wichtigsten Beziehungen gewannen, welches ihren Gesichtskreis erfreulich erweiterte, und das sie für ihr späteres Lernen als ein tüchtiges Fundament bewahren, und in dessen festen Rahmen sie leicht auch für spätere Lebensjahre mit Sicherheit einfügen konnten, was sich ihnen etwa an Kenntnissen entweder beim Unterricht weiter im Einzelnen anreihte, oder was sie etwa selbst durch Lectüre oder Vergleichung Neues kennen lernten. Diesem Umstand ist es auch zuzuschreiben, dass Burger's unscheinbares Lehrbüchlein auch in der dritten und vierten Klasse der Lateinschule sich trefflich zur Repetition eignet; denn sowie es für den

Anfangsunterricht in der Geographie einen festen und in allen einzelnen Beziehungen wohlgeordneten Anhalt bietet zum Erlernen des geographischen Lernstoffes, so bietet es später eben durch seine Einfachheit und Genauigkeit eine sichere Grundlage zum Vergleichen der einzelnen Länder und Erdtheile sowohl in Beziehung auf ihre äussere Gestaltung, als in Beziehung auf die Beschaffenheit der Bodenoberfläche, sowie in Beziehung auf den Zug der Gebirge und den Lauf der Flüsse u. s. w.

Neu darf man dies vortreffliche Lehrbüchlein nennen, so alt es schon ist, indem es bei jeder neuen Auflage bis zur neuesten herab im Einzelnen besserte und berichtigte, was sich etwa durch neuere Entdeckungen oder Höhenmessungen richtiger erwies oder durch genauere Angaben sicherer stellte, oder indem es auch neu beifügte, was durch neuere Eroberungen in entfernten Gegenden für uns in Europa und die europäischen Verhältnisse politisch wichtig zu werden schien, oder was etwa durch staatliche Veränderungen andere Namen oder Eintheilung erhielt, oder endlich auch, indem es nachbesserte, wo etwa durch bessere Anordnung für das Erlernen eine genauere Gruppirung der Angaben oder grössere Symmetrie in denselben gewonnen wurde. Was insbesondere den Gebrauch der geographischen Namen betrifft, so war das Lehrbüchlein stets darauf bedacht, Fehler geographischer Lehrbücher in Benennungen, die so leicht von einem in das andere übergehen, möglichst fern zu halten und nach besten Kräften dem Richtigen seine Geltung zu verschaffen. In dieser Hinsicht möge nur Folgendes erwähnt sein: S. 17 ist statt des herkömmlichen *Biledulgerid* die richtige Benennung *Beladelgerid* (= *Blad-el-Gerid*) gesetzt, welches trockenes Land, aber nicht, wie man gewöhnlich lehrt, Dattelland heisst, obgleich diese Gegend allerdings das wahre Dattelland ist, wo die Dattelpalme wie in ihrem natürlichen Vaterland in völligen Wäldern steht und besonders süsse und wohlschmeckende Früchte trägt, wiewohl auch hier der alte Ruhm der Fruchtbarkeit sich mehr und mehr mindert, indem der Wüstensand auch in nördlicher Richtung von Jahr zu Jahr mehr vordringt. — Auf derselben Seite 17 lesen wir der europäischen Flussbenennung Niger die einheimischen Benennungen *Kowara* und *Joliba* beigegeben, um dem in Europa gebräuchlichen Namen wenigstens die der Heimath beizufügen, ohne jedoch den Unterschied von *Kowara* und *Joliba* näher zu urgiren, weil diess das Schulbedürfniss nicht erfordert, wiewohl bekannt ist, dass der Name *Joliba* (= grosser Fluss) erst eintritt, wo der grosse Benuëfluss (ehemals *Tschadda*), der bis zur Stadt Jola schiffbar ist und eine mittlere Breite von 1200 Schritt und eine Tiefe von 10—12 Fuss hat, sich mit dem mächtigen *Kowara* verbunden hat. — Auf S. 19 lesen wir *Zanzibar* statt des früher gewöhnlichen *Zanguebar*, da ja der Küstenstrich gleichen Namen hat mit der Insel Zanzibar, wo der Beherrscher des Landes, der Fürst von Mascate, seinen Sitz hat; und ebendaselbst steht der richtige Name *Socotra* statt des unrichtigen *Socotora*. — S. 20 ist der Name *Hindukoh* eingesetzt statt des sonst gebrauchten *Hindukuh* oder *Hindukusch*, indem der Name *Hindukoh* (Hindugebirg) die Benennung des Gebirges in der persischen Schriftsprache ist und *Hindukuh* nur im Volksdialekt vorkommt, dagegen der Name *Hindukusch* für völlig unberechtigt gilt. — Ebendaselbst sowie S. 22 ist statt Tartarei die richtige Benennung *Tatarei* eingesetzt, S. 21 *Brahmaputra* statt des unrichtigen Burremputer und S. 23 statt Ummerapura das richtige *Amarapura*. — S. 36 steht zum Uebergang auf das ganz Richtige die vermittelnde Bezeichnung: „der amerikanische Menschenstamm von brauner oder Kupfer-Farbe“, um die rothen Indianer wenigstens nicht mehr in

Jedermanns Mund zu lassen und das Richtige anzubahnen; denn die Kupferfarbe bei den Amerikanern ist nur durch Anstreichen herbeigeführt, die eigentliche Hautfarbe ist braun in mannichfachen Schattirungen, die sogar in einigen Fällen vom Weissen bis zum Schwarzen variiren, wie dies aus eigenem Augenschein ausführlich dargelegt hat *S. George Morton, Prof. of Anatomy in the medical departement of Pennsylvania College at Philadelphia*, in seiner Schrift: *Crania Americana. Philadelphia and Lond.* 1839. Und in ähnlicher Weise werden uns die Indianer in Süd-Amerika geschildert von Orbigny in seiner *Voyage dans l'Amérique meridionale* 1826—33. Derselbe nennt den Teint der Araukaner, des einzigen Indianerstammes, der nie von den Spaniern trotz immerwährender Kriege unterworfen wurde, bisterfarben (= dunkelbraun), aber niemals röthlich, und sagt, er sei ähnlich dem der Patagonier, welche man selbst nur dunkelschwarzbraun (*basané*) nennen könne.

Sollen wir nun endlich noch Einiges hinzufügen, was für den dermaligen Gebrauch unseres Lehrbüchleins als wünschenswerthe Verbesserung oder geeigneter Nachtrag erscheinen könnte, so dürften sich diese Wünsche, wenn der Plan des Buchs nicht verrückt werden soll, abgesehen von den neuen staatlichen Veränderungen in Mexico und Italien auf folgende Punkte beschränken: S. 11 ist statt *Owaihi* zu schreiben *Hawaii*. — S. 15 ist bei Hudsonsbailänder die officielle englische Benennung „Rupertsland" in Einschluss beizusetzen. — S. 19 ist statt *Sakkatu* entweder *Sokatu* zu setzen, wie Dr. Vogl schreibt, oder *Sokoto*, wie Dr. Barth die Stadt nennt. — S. 20 dürfte nach Dr. Herm. Schlagintweit der Berg *Gaurisankar* 29,000 engl. Fuss (= c. 27,200 par. Fuss) hoch als höchster Gipfel des Himalaya zu nennen sein neben *Mont Everest* und dem früher als höchsten Punkt der Erde geehrten *Dhawalaghiri* (= weisser Berg), der leider ausser seiner Entthronung von seiner früheren Würde fast allgemein sich's gefallen lassen muss, *Dhawaladschiri* genannt zu werden, während er doch nach der Sanskritaussprache *Dhawalaghiri* heisst. — Ebendaselbst ist statt *Belurtag* besser zu schreiben *Bolortag*, wie auch Stieler in der neuesten Ausgabe des Schulatlas hat. Das Wort soll Zwiebelgebirg bedeuten, und das Gebirg diesen Namen tragen wegen der wilden starkriechenden Zwiebel, welche sehr häufig hier wächst, wesshalb auch die Chinesen es *Tsong ling* (Zwiebelgebirg) nennen, vergl. Münchner Gel. Anz. 1843. Nr. 135. — S. 21 ist statt *Maykaung* die gewöhnlichere Benennung *Mekhiang* einzustellen. — S. 23 sind bei *Cochin China* als neue Besitzungen der Franzosen nachzutragen: die Hafenstadt *Saïgun*, der Sitz des französischen Gouverneurs, und die Insel *Pulo-Condor* in der Nähe des Cambodjakaps. — S. 33 ist dem Flusse Rednitz auch als Zusatz bei Bamberg statt Regnitz seine urkundliche Benennung Rednitz zurückzugeben. Es hat sich wohl kein geographischer Irrthum so schnell, so allgemein und auf so schwachem Grund verbreitet, als die Behauptung neuerer geographischer Lehrbücher, dass die Rednitz vom Einfluss der Pegnitz an bei Fürth den Namen Regnitz annehme. Diese Behauptung widerspricht den Gesetzen der Sprachentwicklung, allen urkundlichen Angaben und dem herrschenden Sprachgebrauch der gebildeten Anwohner des Flusses, wenn auch der Volksdialekt etwas schwankt zwischen Renn-ez und Reng-ez. Die Lehrer der gelehrten Schulen sind aber vor Allen berufen, gegen die Behauptung Einsprache zu erheben, dass bei einer Wortbildung sich der Dentale *d* in den Gaumenbuchstaben *g* verwandle, oder dass eine Vereinigung zweier Flüsse die Folge haben könne, dass ein Fluss mit der Abgabe seines Wassers an den Fluss der Hauptrichtung auch einen Theil seines

Namens oder auch nur **einen** Buchstaben an denselben abgebe, da ja anerkannter Massen immer der Fluss der Hauptrichtung den Namen bestimmt und behauptet. Die Wichtigkeit der geschichtlichen Feststellung des Flussnamens **Rednitz**, dieser irrthümlichen Behauptung neuerer Lehrbücher gegenüber, veranlasste in jüngster Zeit den Consistorialrath Dr. Aug. Ebrard in Erlangen, dieser Sache nähere Aufmerksamkeit zu schenken und das Ergebniss seiner historischen Studien hierüber in einem Aufsatz „Rednitz und Regnitz" in dem „Anzeiger für Kunde der deutschen Vorzeit, 1864" zu veröffentlichen. Das Ergebniss dieser äusserst gründlichen Forschung, die auch in einem Separatabdruck in den Buchhandel kam, und jedem Alterthumsforscher und geographischen Schriftsteller hiemit auf's Beste empfohlen sein mag, concentrirt sich auf folgende 4 Hauptpunkte: 1) der Fluss, welcher aus der Vereinigung der schwäbischen und der fränkischen Rezat bei Petersgemünd entsteht, führt seinem ganzen Laufe nach — von Petersgemünd an, bei Fürth, Erlangen, Bajersdorf, Forchheim, Bamberg vorbei, bis nach Bischberg, wo er sich in den Main ergiesst — im Althochdeutschen, zu Karl des Grossen Zeit, den Namen **Radanz** (*Radantia*), und der ganze Gau hiess davon **Radanzgau**; daher spricht Karl der Gr. in dem Schreiben an den Bischof Bernwelf von Würzburg, welches die Bekehrung der am Main und an der Rednitz wohnenden Wenden betrifft, von der „*terra Slavorum, qui sedent inter Moinum et **Radantiam** fluvios, qui vocantur Moinwinida et **Radanzwinida**" (Eccard comment. de rebus Franciae orientalis, tom. II p. 894*). 2) Zu Heinrich's II. Zeit ging der Name Radanz über in **Radinz, Radenz** und **Radniz**, später in **Rednitz**; daher macht Heinrich II. in einer Urkunde v. J. 1002 (s. Lammers Geschichte der Stadt Erlangen, Beil. I. S. 177 f.) „die Abtei zu Vorchheim und die Dörfer Erlang und Egolsheim, darbey in der Gegend Radnissgau gelegen", der Kirche St. Kilians und Johannis des Täufers zu Würzburg und zwar sammt ihrer „zubehörung ein meil weges über sich und ein meil unter sich durch das Wasser Radenz" zum Geschenk. 3) Der Name **Rednitz** ist dem Fluss von da an verblieben in den gerichtlichen Urkunden und amtlichen Erlassen, insbesondere den Markgräflich Bayreuthischen „Wasserordnungen" und „Wassertheilungen" und den amtlichen Erlassen der Stadt **Erlangen**, deren früherer Bürgermeister Dr. Lammers eine sehr verdienstvolle und auf gründlichem Urkundenstudium beruhende Geschichte der Stadt Erlangen 1843 schrieb, worin stets, im Context wie in den Urkunden, der Fluss in der Nähe der Stadt **Rednitz** genannt ist. 4) Gegen Ende des vorigen Jahrhunderts taucht in geographischen Werken und Landkarten die Theorie auf, dass der Fluss nur von Petersgemünd bis Fürth Rednitz heisse, von da an aber vermöge seiner Vereinigung mit der (von Nürnberg herkommenden) Pegnitz den Namen Regnitz annehme, wogegen aber unter andern die damaligen Schriftsteller Joh. Kasp. Bundschuh in seinem „statist. topogr. Lexicon von Franken, Band 4 (Ulm 1801) S. 444 u. Christ. Gottl. Murr in seinen „Merkwürdigkeiten der Residenzstadt Bamberg, 1799 S. 24" lebhaften Widerspruch erhoben. — Im zweiten Theil seiner Abhandlung weist Dr. Ebrard nach, wo der Ursprung der falschen Schreibart Regnitz zu suchen sei; darauf aber hier einzugehen, dürfte zu weit führen, und möge in der sehr verdienstvollen Abhandlung selbst nachgelesen werden.

Möge diese Besprechung des „Allgemeinen Umrisses der Erdbeschreibung von Burger", wenn sie auch etwas zu viel Raum in Anspruch genommen haben sollte, dem uns lieb gewordenen Lehrbüchlein da und dort noch neue Freunde erwerben, oder wenigstens den einen

oder andern Schulmann veranlassen, allenfallsige Berichtigungen dem Verleger oder Verfasser zugehen zu lassen, um dem alten lieben Begleiter beim geographischen Unterricht noch ferner Lebensfrische zuzuführen oder die alte bewährte Kraft bewahren zu helfen. Dr. H. S.

Lehrbuch des deutschen Prosastiles für höhere Unterrichtsanstalten, sowie auch zum Privatgebrauche. Von Dr. Friedr. Beck. 2. Aufl. München, 1864. Fleischmann's Buchhandlung.

Das Buch darf als bekannt vorausgesetzt werden, da es bereits in zweiter Auflage — drei Jahre nach dem Erscheinen der ersten — vorliegt. Es wird daher entschuldigt werden, wenn wir bei der Besprechung desselben kurz sind. Die neue Auflage hat im theoretischen Theile an mehreren Stellen durch deutlichere Fassung gewonnen, eine Anzahl zu schwieriger Aufgaben wurde durch leichtere ersetzt, ausserdem ist das Buch in Plan und Ausführung sich gleich geblieben. Sollen wir sagen, was wir bei einer nächsten Bearbeitung noch berücksichtigt wünschen, so erlauben wir uns folgende Bemerkungen. Ueber den Werth der Topik lässt sich bekanntlich streiten; in einem Lehrbuche wie das vorliegende, ist sie neben der Hinweisung auf die natürliche Gedankensammlung mit Recht aufgenommen. Aber die Scheidung der Topik in eine allgemeine und besondere ist, so gewiss sie eine innere Berechtigung hat, dem Schüler schwer zum Verständniss zu bringen. Dasselbe gilt von der allgemeinen und besonderen Disposition. Den Unterschied von Partition und Division finden wir nicht klar genug dargestellt und dürften hiezu einige passende Beispiele erwünscht sein. Die Eintheilung der Reden in demonstrative, deliberative, gerichtliche und religiöse mag praktisch sehr nahe liegen; einem Gymnasialschüler gegenüber möchten wir eine solche Versündigung gegen logische Disposition lieber vermieden wissen. Das Beispiel für die Heuristik der Beweise eines rationalen Themas (§ 25) scheint uns nicht glücklich gewählt. Unter den Uebungsaufgaben sind zwar noch manche (z. B. p. 169, 16), die uns zu schwierig scheinen; indess hat das wenig zu sagen, da man sie überschlagen kann und die Auswahl selbst nach Weglassung dieser noch gross genug ist. Nur für die Rede fehlt es an naheliegenden, dem Schüler zuzumuthenden Themen. Anrede eines Feldherrn u. dergleichen von seinem Standpunkt weit abliegende Ausarbeitungen dürften eher zu vermeiden sein. Der junge Mensch soll nicht sagen müssen, was er nicht fühlt. Der Anhang über die bei Briefen zu beobachtenden Anstandsformen und Titulaturen wird vielleicht von manchem vornehm belächelt; wir halten ihn für sehr berechtigt und wünschten eher noch mehr Geschäftliches geboten, z. B. Formularien zu Eingaben u. dgl. Der Ruhm des Gymnasiums gewinnt nicht, wenn seine Angehörigen sich durch Unbeholfenheit im praktischen Leben hervorthun. — Im Uebrigen hat das Buch so viele Vorzüge, dass es hoffentlich — da Hr. Prof. Beck alle für die Ausarbeitung guter deutscher Lehrbücher nöthigen Eigenschaften in sich vereinigt, — mit jeder neuen Auflage sich selbst dem einschlägigen Publikum mehr und mehr empfehlen wird. **

Die Theilungen Bayerns unter den Wittelsbachern etc. von J. F. Steigerwald, k. Gymn.-Prof. Würzburg, Stahel'sche Buchhandlung. 1863. 18 kr.

Mit dem Monat Mai hat nach den bestehenden Verordnungen der Unterricht in der bayer. Geschichte wieder zu beginnen; wir erlauben

uns bei dieser Gelegenheit neben den andern in diesen Blättern besprochenen und empfohlenen Lehrmitteln hiefür auch auf gegenwärtige Tafel aufmerksam zu machen. Sie hat den Zweck, Gymnasialschülern die Theilungen der bayerischen Lande unter dem Hause Wittelsbach und ihre allmähliche Wiedervereinigung — ein schwieriges Kapitel — in anschaulicher, leichtfasslicher Weise vorzuführen; dabei lässt sich nicht verkennen, dass die Arbeit auf dem Boden der Praxis erwachsen ist. In ganz kurzen Notizen ist den einzelnen Namen gleich das Allernothwendigste aus der Geschichte beigefügt. Für eine etwaige neue Auflage möchten wir uns den Wunsch erlauben, dass auch innerhalb der einzelnen Linien auf die verwandtschaftlichen Verhältnisse Rücksicht genommen werden möge. Es sind jetzt die Namen der Fürsten einfach unter einander gesetzt, ohne dass man erfährt, ob der Sohn auf den Vater, oder vielleicht der Bruder auf den Bruder folgt. Abhilfe kann hier nicht schwer sein. **

Uebungsbuch zum Uebersetzen aus dem Deutschen in das Griechische im Anschluss an Xenophons Anabasis für die mittleren und oberen Gymnasialklassen bearbeitet von Dr. Moritz Seyffert. Berlin, bei J. Springer. 1865. 244 S. 8. Preis: 24 Sgr. = 1 fl. 24 kr.

Der durch eine grosse Anzahl mehrentheils sehr gediegener Werke bekannte Verfasser will die Anabasis gewissermassen zum Mittelpunkt des griechischen Sprachunterrichtes gemacht wissen; sie soll dem Schüler beim griech. Unterricht sein, was ihm Nepos und Caesar beim lateinischen sind. Die möglichste Vertrautheit mit derselben soll ihm ein Kapital von sprachlichen Kenntnissen verschaffen, „mit dem er bis in die letzte Zeit seines Schullebens ganz leidlich wirthschaften, und bei gewissenhaftem Fleisse ein reicher Mann werden könne“. Das vorliegende Buch ist dazu bestimmt, bei einer derartigen Behandlung des griech. Unterrichtes als Hilfsmittel zu dienen. Hr. S. verweist zu dem Ende neben anderweitiger unter dem Text nicht eben spärlich angebrachter Phraseologie auf die ersten vier Bücher der Anabasis — auf diese allein wohl weniger desswegen, weil sie „in der grösseren Mehrzahl der Gymnasien allein gelesen werden“, womit unsere Erfahrungen nicht übereinstimmen, auch nicht desshalb, weil „sie ein grösseres Interesse gewähren“, sondern weil er selbst eingestandenermassen seinerzeit diese vier Bücher mit den Schülern gelesen und zu grammatischen Uebungen verwerthet hat. Ob diese Beschränkung auf die genannten Bücher wirklich, wie Hr. S. sagt, „in der Natur der Sache liegt“, überlassen wir dem Urtheile unserer Leser. Bei uns werden selten mehr als zwei Bücher gelesen und diese nicht immer unter den ersten vier, zwei Momente, welche den Gebrauch des Buches sehr erschweren. Auch abgesehen davon wird im Allgemeinen ein Klassiker für grammatische Uebungen nur von Seite desjenigen Lehrers leicht verwendbar sein, der ihn selber mit den Schülern liest oder gelesen hat. — Das Buch bietet übrigens gar mancherlei. Vorausgeschickt sind die vom Verfasser schon früher eigens herausgegebenen und desshalb anderweitig zugänglichen „Hauptregeln der griechischen Syntax“, welche bei syntaktischen Regeln ausschliesslich citirt werden; daran reihen sich in der ersten Abtheilung einzelne Beispiele zur Einübung der *verba liquida*, der Verba auf *μι* und der unregelmässigen

Zeitwörter im Anschlusse an die Formenlehre von Franke. Frägt man, warum nur hierüber Beispiele gegeben werden und nicht auch über das regelmässige Verbum, so lautet die Antwort wiederum wie oben, weil es der Verfasser seinerzeit nur mit den hier genannten zu thun hatte — freilich ein rein subjectiver Grund. In der zweiten Abtheilung folgen dann zusammenhängende Stücke (51 Nummern), bei denen, wo sie aus späteren Quellen entnommen sind, mit Recht an der Stelle der nachklassischen Gräcität die attische gesetzt worden ist; endlich in der dritten Abtheilung Metaphrasen aus den vier ersten Büchern der Anabasis. Ein Verzeichniss der Eigennamen schliesst das Ganze; hier fiel uns auf, dass neben *Ἀγήσίλαος* die attische Form *Μενέλεως* verlangt ist, dann wieder die jonischen Formen *Λεωνίδης* und *Καλλικρατίδης*; *Ὀκταούιος* (*Ὀκτάουιος?*) heisst eben Octavius, welcher Name bei Appian stehend ist, nicht Octavianus (Plut. Ant. 11; Dio Cass. 46, 47). — Da der Verfasser selber zugesteht, dass das Buch mehr ein Hilfsmittel für die Lehrenden als für die Lernenden sei, so thun wir ihm kein Unrecht, wenn wir sagen, dass zur Benützung desselben in der Schule in den meisten Fällen die nothwendigen Voraussetzungen fehlen; der Lehrer mag, wenn er aus dem vorhandenen Material auswählen und das Ausgewählte dem jedesmaligen Bedürfnisse entsprechend herrichten will, manches Brauchbare finden. **W. B.**

Roma.

Der baroke Einfall eines Freundes, der den Namen *Roma* auf *Brama* und *Rama* zurückführte und selbst mit *Rampsenit* in Verbindung brachte, regte mich zum Nachdenken über die Etymologie von *Roma* an und ich suchte, was Andere darüber geschrieben, fand aber, dass jeder spätere Deuter die Erklärung der Vorgänger verwarf. Weder *Ῥώμη*, die Stärke, noch *Roma* = *thrak.* *Στρύμη*, die Stromstadt, noch *Roma* = *Ruma*, die Hügel- oder Bergstadt, ward für annehmbar befunden. Dabei kam ich auf die nachfolgende Vermuthung, die ich hiemit als bescheidene Anfrage sach- und sprachkundigeren Collegen vorlege.

Der älteste Name der Römer ist erweisbar *Ramnes* und *Ramnenses* i. e. *Ramines* und *Raminenses* mit Syncope des *i*. Welcher Stamm aber liegt näher als *ramus* (Zweig), so dass die *Ramines* die Zweiglinge, die Sprossen, die Colonisten etc. des Stammes oder der Mutterstadt (*Alba longa*?) sind? Zu *Ramnes* aber gehört *Rama*, der Zweig (das *fem.* wegen des Städtenamens), die Colonie, die Neustadt. Die Griechen nannten auf die einfachste Weise eine neue Niederlassung *νέα πόλις*, die Deutschen Neustadt, Neudorf, Neu-Welt etc., die Römer gebrauchten das Bild des Baumes. Zu *Ramnes* = *Ramines*, etwa von einem verloren gegangenen Sing. *Ramen* (*ramenta* wenigstens hat sich erhalten), halte man *flamines* von *flamen* und ähnliche (vgl. Curtius, Grundzüge d. gr. Et. S. 157 u. 265: Wurzel *flâ*) und vergleiche zu *Rama* und *Ramnes* das äolische *βραδινός* (*ῥαδινός*) schwank, schlank, *ῥάδ-αμνο-ς*, *ῥάδ-αμο-ς*, *ῥόδαμνος*, *ῥᾱδ-ιξ*, Schoss, Zweig, und das lat. *râd-ix*, Wurzel und *rad-iu-s*, Stab. cf. Curtius ibid. S. 318. *Râ-mu-s* ist = *rad-mu-s*, *ra-men* = *rad-men*, ebenso wie *ger-men* = *gerb-men*. Der *ἥρως ἐπώνυμος* aber der „Zweigstadt" ist *Romulus* (*Ramulus*), nicht bloss Gründer der neuen Stadt, sondern selbst ein Zweig, Sprössling der Stamm- oder Mutterstadt.

Ob übrigens die Ehre der Priorität dieser Etymologie mir zukommt, kann ich nicht als gewiss behaupten. *μ.*

Auszüge aus Zeitschriften.

Correspondenzblatt. December 1864.

Ein Wort über die französische Aussprache. Von Prof. Hölder. — Aufgaben bei der Reallehrer-Prüfung. — Aufgaben bei der Collaboratur-Prüfung. (Thema zum deutschen Aufsatz von Prof. Dr. Bücheler: In welchem Sinne kann das Eisen das edelste Metall genannt werden?) — Von Prof. Kratz: Ueber *Quum* mit Indicativ, wie es im Anschluss an den Aufsatz des vorigen Heftes, der von Präceptor Keller herrührte, heisst, in der That aber über den Conjunctiv bei Nep. Att. 7: *incidit Caesarianum bellum, quum haberet annos LX.* — Bericht von W. Bäumlein über „Das höhere Schulwesen in Preussen" von Dr. L. Wiese. Berlin 1864. Dieses officielle, historisch-statistische Werk soll in Perioden von etwa 5 zu 5 Jahren durch Fortsetzungen ergänzt werden.

Januar 1865.

Statistische Nachrichten über den Stand des Gelehrten-Schulwesens in Württemberg pro 1. März 1863/64. Vom K. Studienrathe mitgetheilt. *) — Zur Methode des Uebersetzens, besonders des Homer. Von Repetent Bender. — Thema zum Uebersetzen in's Lateinische für die Professorats-Candidaten. Gegeben und übersetzt von Hirzel. — Geometrische Miscellen. I. Ueber die Berührkreise des Dreiecks. II. Zu Grunert's Archiv. 1864, Th. 41. X u. XI. III. Neue Eigenschaften der Beikreise des Dreiecks. IV. Zur Theorie des Deltoids. Von Reuschle. — Fragen und Bemerkungen zu den orthographischen Regeln. Von Präc. Held.

Berliner Zeitschrift für das Gymnasialwesen. Januar 1865.

I. Abhandlungen: Ueber den Böotismus des Demosthenes, von Schmitz. — Während Demosthenes den Aeschines in Bezug auf die Gesandtschaft a. 347 des Verraths bezichtigt, macht dieser in seiner Gegenrede jenem den Vorwurf: „*πρὸς τοῖς ἄλλοις κακοῖς βοιωτίζει*", ruft ihm zu: „*τότε ἀπώλοντο αἱ πράξεις οὐ δι᾽ ἐμέ, ἀλλὰ διὰ τὴν σὴν προδοσίαν καὶ τὴν πρὸς Θηβαίους προξενίαν*" und nennt ihn geradezu *Θηβαίων πρόξενον* d. h. einen vom Staate der Thebaner bestellten Geschäftsträger. Schmitz, der nach A. Schäfer nicht Bekanntes zu wiederholen glaubt, beleuchtet nun die Stellung der hellenischen Staaten, besonders Athens und Thebens, von den Perserkriegen an bis zur Zeit des Demosthenes, zeigt aus dessen einzelnen Reden das je nach der Sachlage sich gestaltende Verhalten des Redners gegenüber den Thebanern und schliesst mit dem Ergebniss: Die politische Thätigkeit des Dem. hatte in der ersten Zeit das Absehen, dass weder die Thebaner, noch die Spartaner zu mächtig würden. Als er die Gefahr erkannte, die dem gesammten Griechenland durch Philipp drohte, ist er Anfangs des Glaubens, die Athener könnten für sich allein dieselbe bestehen. Bei Ausbreitung der Macht Philipps aber und der anhaltenden Unthätigkeit Athens weist Dem. seine Mitbürger auf die Bundesgenossen hin. Als endlich Philipp zum Angriff sich rüstet, da schliesst sich Dem. offen den Thebanern an. Erst von diesem Zeitpunkt an möchte das *βοιωτίζειν* des Aesch. — aber nur im besten Sinne — auf ihn Anwendung finden; ob er seit dieser Zeit auch als *πρόξενος* der Thebaner in Athen gestanden habe, darüber fehlen uns die nöthigen Nachrichten.

---

*) Sollte ähnliche amtliche Mittheilung nicht auch in Bayern sehr wünschenswerth sein?

II. Literarische Berichte. 1) Programme der höheren Lehranstalten der Rheinprovinz 1863. In den meisten sind die Aufgaben für die Abiturienten-Arbeiten angegeben — für uns nicht uninteressant. Unter den Abhandlungen machen wir aufmerksam auf die von Burmeister in Barmen „über den Einfluss der Metapher auf die Entwicklung der Sprache.“ Die Metapher, sagt er, entwickelt sich aus dem Vergleich, jene weist schon auf einen weit höheren Grad geistiger Entwicklung hin. Homer meidet die Metaphern und liebt die Vergleiche. Ajas stand in der Schlacht wie ein Thurm, ist ein Vergleich; *Αἴας πύργος Ἀχαιῶν* ist die Metapher. — Deiters in Bonn stimmt in seiner Abh. *de Hes. theog. prooemio* mit Lehrs überein, der das Prooemium in einzelne Hymnen, deren Dichter mit dem der Theogonie nicht identisch sei, auflöst. — 2) Kritische Beiträge zur lat. Formenlehre von W. Corssen, rec. von Weber. Eine Reihe von Specialuntersuchungen über die Pathologie der lat. Laute. Man ist in Gefahr, einer andern, nämlich der ärztlichen Pathologie anheimzufallen, wenn man Dinge der Art durchzulesen hat. *Ubi* sollte z. B. eigentlich *cubi* heissen, warum? weil *alicubi* die Form *cubi* zeigt u. s. w. — 3) *Virgilii carmina enarravit Wagner*. Der Rec. trägt kein Bedenken, der Bearbeitung Wagners den Vorzug vor allen andern zuzugestehen. — 4) *Julii Caesaris Commentarii recogn.* Bern. Dinter. Der Herausgeber suchte in Herstellung des Textes selbst, in Beziehung auf Interpunktion und Orthographie, dem Schüler wie dem Lehrer möglichst gerecht zu werden. „Eine zu spärliche Interpunktion erschwert dem Anfänger das Verständniss seines Autors.“ (Allerdings!) Gegen das Herkommen werden die gall. Namen *Ambiorix* etc. mit der Genitivendung *-rīgis* aufgeführt; aber so *Divitiăcus*. — 5) *Xenoph. Anab.* erklärt von Rehdantz. Der Herausgeber, in Zarncke's Centralblatt angefochten, wird in gewisser Beziehung vom Rec. gerechtfertigt. Rehdantz hat seinen Commentar so eingerichtet, dass er im I. Buch auf Praep. und Conjunctionen, im II. auf Casusregeln, im III. auf den Gebrauch des Infin., im IV. auf die Partic., im V. auf die Modi, im VI. auf die Satzbildungen, im VII. auf einzelne Formen, Anomalien, den Gebrauch des Artikels etc. sein Augenmerk richtet. Heisst das nicht — so meinen wir wenigstens — den Schriftsteller und den Schüler zugleich malträtiren? Sonderbarer Weise zählt der Rec. *στενότερον* für *στενώτερον* zu den Druckfehlern!! In den Miscellen will Lindner in Propert. III. 25, 35 statt: *„at si saecla forent antiquis grata puellis“* lesen: *„at si saecla forent antiqua iterata puellis“*. Obschon nicht ohne Witz, doch auch nicht ohne Härte! — Den Schluss des Monatsheftes bildet eine kurze Lebensbeschreibung W. A. Passow's. Dieser, ein Sohn des bekannten Lexikographen, war zuletzt Director des Gymnasiums zu Thorn und starb im vorigen Jahre im b. Curorte Streitberg. Die schriftstellerische Thätigkeit desselben bewegte sich vorzugsweise auf dem Gebiete der deutschen Literaturgeschichte. Seines edlen Sinnes wegen hat er sich auch in Streitberg, wie wir selbst erfahren, allgemeine Anerkennung erworben. (Dr. Ulmer.)

Kategorien ordnender Weise. Ein Lehrmittel für die oberen Klassen der gelehrten Schulen und zum Selbstunterricht mit einer bildlichen Darstellung der Raumverhältnisse. 121 Seiten. 8. br. Preis 48 kr. oder 14 Ngr.

Jeder Theil wird besonders abgegeben.

Die vorliegende Grammatik hat den Zweck, die lateinische Formenlehre gründlich, einfach und übersichtlich darzustellen. Der Verfasser sucht dies zu ermöglichen, indem er die Resultate der vergleichenden Grammatik im Gegensatz zu der bisher üblichen empirischen Behandlung des Stoffes für die Schule ausbeutet. So versucht er z. B. eine neue Klasseneintheilung der sogenannten unregelmäßigen (starken) Verba mit engem Anschluß an die in der griechischen Grammatik von G. Curtius gegebenen, wodurch das Gleichartige und lautlich Verwandte vereinigt erscheint und das Erlernen dieser Verba sehr erleichtert wird. Auch ist das Buch darauf berechnet, daß die Elemente auf jeder höheren Stufe kürzlich und mit erweiterter Einsicht wiederholt werden.

Der 2te Theil enthält für die höheren Klassen, die 4te Klasse der Lateinschule und für die 3 unteren Gymnasialklassen die Partikeln in vollständiger und bequemer Zusammenstellung nach Kategorien und in alphabetischen Registern so, daß alles auf die sinnliche Anschauung, namentlich auf die Raumverhältnisse und auf die Grundbedeutung zurückgeführt ist, und von da aus das begriffliche Verständniß der Partikeln angebahnt wird. Es führt stufenweise von dem Concreten aufwärts zum Abstracten und soll Hilfsmittel und Vorschule der Syntax, aber auch der Dialektik sein. Es ist damit ein Lehrmittel ganz neuer Art geschaffen, welches zwischen Lexikon und Grammatik steht und einem längst gefühlten Bedürfniß für Lehrer und Schüler entgegenkommt.

Von demselben Verfasser erschienen in gleichem Verlage:

Bauer, Fr., Grundzüge der neuhochdeutschen Grammatik für höhere Bildungsanstalten. 9. vermehrte und verbesserte für Oesterreich bestimmte Auflage. 1863. 13$^1/_2$ Bogen. geh. 14 Ngr. oder 45 kr.

— — Dasselbe. Ausgabe für katholische Schulen. 9. vermehrte und verbesserte Auflage. 1863. 13$^1/_2$ Bog. gr. 8. geh. 14 Ngr. oder 45 kr.

— — Dasselbe. Sechste sehr vermehrte und verbesserte Ausgabe. Ausgabe für protestantische Schulen. 1863. 13$^1/_2$ Bogen. 8. br. 14 Ngr, oder 45 kr.

— — die Etymologie der neuhochdeutschen Sprache rc. Ein Hilfsbuch für Lehrer und Freunde einer gründlichen Einsicht in die deutsche Sprache rc. 1859. 5$^3/_4$ Bog. 8. geh. 10 Ngr. oder 36 kr.

— — Syntax der neuhochdeutschen Sprache. Besonderer Abdruck aus dessen Grundzügen der neuhochdeutschen Grammatik. 1863. 8. 3$^1/_8$ Bogen. br. 4 Ngr. oder 15 kr.

Gedruckt bei J. Gotteswinter & Mössl, in München.

Blätter

für das

Bayerische Gymnasialschulwesen,

redigirt von

W. Bauer & Dr. G. Friedlein.

Erster Band.

№. 7. Ausgegeben den 25ten Mai 1865.

Die einzelnen Nummern erscheinen in Zwischenräumen von 3—6 Wochen. 10 Nummern à 2 Bogen bilden einen Band. Preis des Bandes 3 fl. Bestellungen nehmen alle Buchhandlungen an. — Mitglieder des Vereins von Lehrern an bayer. Studienanstalten erhalten, wenn sie bei der Verlagsbuchhandlung abonniren (Buchner, Bamberg), den Band um den halben Preis durch ihre Buchhandlungen zugesendet. — Einrückungsgebühr für die gespaltene Zeile 4 kr.

Ueber den neuen mathematischen Lehrplan für die kgl. bayerischen Studienanstalten.

(Schluss.)

Ich erlaube mir nunmehr folgendes Lehrprogramm meinen Herren Collegen zur Prüfung vorzulegen.

Lateinische Schule.

I. Klasse. (3 Stunden wöchentlich.) Arithmetik. Wiederholung der Grundrechnungsarten mit ganzen Zahlen, namentlich der Multiplication und Division. Anwendung dieser Rechnungsarten auf die Berechnung von Klammern mit ganzen Zahlen. Absolute Primzahlen. Zerlegung einer Zahl in Factoren. Rechnungsarten mit einfach und mehrfach benannten ganzen Zahlen. Kopfrechnen, namentlich angewendet auf die einfachsten Fälle der Schlussrechnung (Reduction auf 1).

II. Klasse (3 Stunden wöchentlich). Arithmetik. Bestimmung des grössten gemeinschaftlichen Theilers und des kleinsten gemeinschaftlichen Vielfachen von zwei oder mehreren Zahlen. Die Rechnungen mit gemeinen und Decimalbrüchen. Anwendung dieser Rechnungen auf benannte Zahlen. Fortsetzung der Schlussrechnung.

Wilh. Bauer, Prof.

III. Klasse (2 Stunden wöchentlich). Arithmetik. Geometrische Proportionen. Ihre Bedeutung als Gleichung zweier Quotienten von verschiedener Form. Vereinigung mehrerer Proportionen in eine einzige. Anwendung der Proportionen auf die gewöhnlichen Aufgaben des Geschäftslebens. Kettenregel. Gleichzeitige Lösung entsprechender Aufgaben durch die Schlussrechnung.

IV. Klasse (4 Stunden wöchentlich). Algebra. Die vier Grundrechnungsarten mit Buchstabenausdrücken. Potenzen mit positiven ganzen Exponenten. Zerlegung in Factoren. Reductionen. Quadrirung und Kubirung einer Summe. Gleichungen vom ersten Grad mit einer und mehreren Unbekannten. Anwendung der Gleichungen auf Textaufgaben. — Geometrie. Erklärung der geometrischen Grundbegriffe, angeknüpft an Constructionen, welche von den Schülern nach bestimmtem Massstab auszuführen sind. Einfache Constructionen des Dreiecks und Vierecks in ihren besonderen Unterabtheilungen. Ableitung der Congruenzsätze aus diesen Constructionen. Flächenberechnung des Rechtecks, also auch der übrigen geradlinigen Figuren. Construction von Fünf- und Sechsecken mit ihren Diagonalen.

Gymnasium.

(Jede Klasse 4 Stunden wöchentlich.)

I. Klasse. Algebra. Wurzelgrössen. Potenzen mit allgemeinen Exponenten. Logarithmen. Gebrauch der Logarithmentafeln für die Basis 10. Gleichungen des zweiten Grades mit einer und mehreren Unbekannten. Arithmetische Reihen. Fortgesetzte Anwendung der Gleichungen auf Textaufgaben. — Geometrie. Planimetrie systematisch in 5 Hauptcapiteln: Lehre vom Winkel, vom Dreieck, vom Parallelogramm und der Flächenberechnung, von der Aehnlichkeit und vom Kreise nebst dem regelmässigen *n* Ecke. Lösung entsprechender Aufgaben durch Construction.

II. Klasse. Algebra. Exponential-Gleichungen. Geometrische Reihen; ihre Anwendung auf Zinseszinsen und Rentenrechnung. Wiederholte algebraische Uebungen in der Berechnung von Reductionen oder der Auflösung von Gleichungen. Diophantische Aufgaben(?) Trigonometrie. Erklärung der trigonometrischen Grundfunctionen für spitze Winkel. Gegenseitige Abhängigkeit dieser Functionen. Functionen für die Summe oder Differenz zweier Winkel, also auch für den doppelten und für den halben Winkel. Verwandlung von

Summen oder Differenzen in Producte. Erweiterung des Begriffs der trigonometrischen Functionen für stumpfe, erhabene und negative Winkel. Trigonometrische Logarithmentafel. Auflösung der Fundamental-Aufgaben über das rechtwinkelige und schiefwinkelige Dreieck. Das regelmässige *n* Eck. Der Kreisabschnitt. Trigonometrische Gleichungen. Anwendung der Algebra und Trigonometrie auf zweckmässige geometrische Aufgaben.

III. Klasse. Stereometrie: Gegenseitige Lage von zwei oder drei Geraden oder Ebenen im Raum. Gerade parallel zu einer Ebene. Gerade senkrecht zu einer Ebene. Projection eines Punktes oder einer Geraden auf eine Ebene. Neigungswinkel einer Geraden gegen eine Ebene. Flächenwinkel. Hauptsätze vom Dreikant. Lehre von dem Prisma (Cylinder), der Pyramide (Kegel) und der Kugel. Anwendung der Algebra auf die Lösung von stereometrischen Aufgaben über Flächen- und Inhalts-Berechnungen.

Mechanik. I. Von den Kräften, welche auf einen materiellen Punkt nach der nämlichen oder nach entgegengesetzten Richtungen wirken. Ruhe. Bewegung. Beharrungsvermögen. Gleichförmige Bewegung. Gleichförmig beschleunigte Bewegung, hervorgebracht durch eine constante Kraft. Schwerkraft. Masse. Krafteinheit. Centraler Stoss unelastischer Kugeln. Centraler Stoss elastischer Kugeln (?). Arbeit einer Kraft.

II. Von den Kräften, welche auf einen materiellen Punkt nach verschiedenen Richtungen wirken. Parallelogramm der Wege; also auch Parallelogramm der Intensitäten gleichartiger Kräfte. Zerlegung einer Kraft. Vereinigung von drei Kräften, welche auf einen materiellen Punkt wirken, entweder so, dass ihre Richtungen in der nämlichen Ebene enthalten sind, oder so, dass sie drei verschiedene Ebenen bestimmen. Gleichgewicht von Kräften, welche auf einen materiellen Punkt wirken. Moment einer Kraft. Moment der Mittelkraft. Bestimmung des Moments für den Anfangspunkt eines rechtwinkeligen Coordinatensystems.

III. Kräfte, welche an verschiedenen Punkten eines Körpers wirken. Mittelkraft von zwei Kräften mit verschiedenen Angriffspunkten 1) wenn ihre Richtungen sich schneiden 2) wenn sie einstimmig, 3) wenn sie entgegengesetzt parallel sind. Vereinigung von mehreren einstimmig parallelen Kräften. Schwerpunkt einer gebrochenen Linie, eines Kreisbogens, eines Dreiecks, eines Vierecks, eines Kreisausschnitts, eines

Kreisabschnitts, eines Prisma, einer Pyramide, eines Kugelabschnitts (?).

IV. Krummlinige Bewegung. Bewegung geworfener Kugeln. Bewegung unter dem Einfluss einer Centralkraft. Centrifugalkraft.

V. Die einfachen Maschinen. Der Hebel. Specialisirungen. Die Wage. Das Rad an der Welle. Der zusammengesetzte Hebel. Die Decimalwage. Die feste und lose Rolle. Die schiefe Ebene. Fall auf der schiefen Ebene. Keil. Pendel.— Lösung von entsprechenden Aufgaben.

IV. Klasse. Mathematische Geographie. I. Thatsachen der Beobachtung an einem Punkt der Erdoberfläche. Scheinbare Umdrehung des Himmelsgewölbes. Bestimmung der Lage eines Punktes auf der Himmelskugel. Ermittlung der Polhöhe und des Meridians für den Beobachtungsort. Scheinbare jährliche Bewegung der Sonne. Bewegung des Mondes.

II. Vergleichung der Beobachtungen an verschiedenen Punkten der Erdoberfläche. Depression des Horizonts. Gradmessung. Bestimmung der Lage eines Punktes auf der Erdkugel. Darstellung von Theilen der Erdoberfläche auf Landkarten nach Merkator, Delisle und Bonne. Die durch die Lage eines Orts bedingte Veränderung im scheinbaren Lauf der Sonne. Parallaxe. Entfernung des Mondes und der Sonne von der Erde. Berechnung ihres wahren Durchmessers. Sonnen- und Mondsfinsternisse.

III. Theoretische Erklärungen der scheinbaren Bewegungen. Gründe für die Axendrehung der Erde. Gründe für die Bewegung der Erde um die Sonne. Aberration des Lichts. Ptolomäisches, Copernicanisches System. Kepplerische Gesetze. Erklärung des scheinbaren Laufes der Planeten durch Construction. Präcession.

Wiederholung des Lehrstoffes der übrigen Gymnasialklassen, besonders angeknüpft an zweckmässige Aufgaben.

Es sei mir nun noch gestattet, einzelne meiner Vorschläge näher zu motiviren. Die Zerlegung einer Zahl in Factoren halte ich schon in der ersten Klasse für nothwendig, weil dieselbe vielfache Anwendung beim Kopfrechnen findet. Bei letzterem sollen Aufgaben, welche sich durch leichte Schlussrechnung lösen lassen, wiederholt betrachtet werden. Ich will nur zwei Beispiele anführen: Wenn 3 Pfund 24 kr. kosten, so kostet 1 Pfund 8 kr., also 5 Pfund 40 kr.; und wenn 3 Arbeiter in 24 Tagen eine Arbeit vollenden, so vollendet sie 1 Arbeiter in 72 Tagen, also 4 Arbeiter in 18 Tagen. Ich halte überhaupt die Schlussrechnung für ganz

geeignet, die Anwendung der Proportionen aus dem Geschäftsleben ganz zu verdrängen, wie ich dies schon in meiner Aufgaben-Sammlung im Jahre 1852 ausgesprochen habe, und wie es seither im Stuttgarter Correspondenzblatt wiederholt besprochen wurde. — Auch muss ich noch die Aufnahme der Klammerrechnungen mit ganzen Zahlen in das Pensum der I. Klasse rechtfertigen, da dieselben von manchen Seiten für zu schwer gehalten werden. Ich glaube, dass hier sehr viel darauf ankömmt, dass man mit Aufgaben anfange, welche sich leicht im Kopfe rechnen lassen, und dann bei Operationen mit grössern Zahlen sehr genau sehe auf ein übersichtliches Anschreiben von den Resultaten jeder Einzelrechnung. Ich will beispielshalber folgende Stufenfolge anführen:

1) (7+5).3 2) (7—5).3 3) (47—5):(6 4) 7+5.3
5) 47—5.6 6) 13+15:3 7) 47—18:3 8) (47—5.3):4
9) 47—5.(4+6:3) 10) (47—5.3):(1+18:6)

Als ein Beispiel einer Rechnung mit mehr Klammern, aber noch mässigen Zahlen sei folgendes gegeben.

{(8986—17.139):37+9310—[9523:(31.47—1368)+6931:29]} : (4620—19.241)+77 17.139=2363
8986—2363=6623 (I) 6623:37=179 179+9310=9489
31.47=1457 1457—1368=89 (II) 9523:89=107
6931:29=239 107+239=346 [] 9489—346=9143 {}
19.241=4579 4620—4579=41 (III) 9143:41=223
223+77=300

In der II. Klasse geben alsdann die Klammerrechnungen mit gemeinen und Decimalbrüchen sehr gute Beispiele, um die verschiedenen Rechnungsarten gleichzeitig in Anwendung zu bringen, und desswegen lege ich grossen Werth auf dieselben. Die Logarithmen habe ich wieder in das Pensum der I. Gymnasialklasse verlegt, wie es in der Verordnung vom 19. Juni 1857 der Fall war. Ihre theoretische Betrachtung reiht sich ja nach dem heutigen Standpunkt unmittelbar an die Lehre von den Potenzen mit allgemeinen Exponenten, da wohl Niemand mehr eine arithmetische und eine geometrische Reihe zu ihrer Begründung benützen wird. Zu den Aufgaben über die Anwendung der Logarithmentafeln können in dieser Klasse recht gut auch Wiederholungen des Kettensatzes genommen werden; die Zeitersparniss, welche die Anwendung der Logarithmen bei solchen Aufgaben gewährt, macht den Schülern selbst grosse Freude.

Das algebraische Pensum der II. Gymnasialklasse ist durch diese Veränderung allerdings wieder kleiner geworden; aber einerseits gibt auch die Trigonometrie vielfachen Stoff zu algebraischen Transformationen, andererseits gebe man nur in dieser Klasse von Zeit zu Zeit Aufgaben, welche zu mehrfachen Wiederholungen des früheren Lehrstoffs geeignet sind. Das war namentlich ein Mangel an der Verordnung vom 19. Juni 1857, dass aus ihr der Schluss gezogen werden konnte, als ob in der II. und III. Klasse gar keine Algebra zu behandeln sei. Und aus der Absicht, diesen unrichtigen Schluss unmöglich zu machen, erkläre ich mir auch die Aufnahme der combinatorischen Analysis in der III. Klasse durch die Verordnung vom 19. April 1861, welche offenbar bestrebt ist, in äusserlich gleicher Symmetrie der Algebra gerecht zu werden. Aber leider bieten eben die Combinationen nur sehr geringen Stoff zu algebraischen Transformationen. Nach dem Inductionsbeweis, dass die Zahl der Permutationen aus n Elementen $= 1.\ 2.\ 3 \ldots n$, die Zahl der Variationen in der $r$ten Klasse $= n\,(n-1) \ldots (n-r+1)$ und also (durch Verbindung beider) die der Combinationen $= \frac{n(n-1)\ldots(n-r+1)}{1.2\ldots r} = n_r$, beruhen die übrigen Entwicklungen lediglich auf dem Satz, dass $n_r + n_{r+1} = (n+1)_{r+1}$. Um also die Gewandtheit in der Algebra lebendig zu erhalten, gab ich schon lange meinen Schülern in diesen Klassen von Zeit zu Zeit etwas complicirtere Aufgaben zur schriftlichen Bearbeitung, und zwar so, dass ich von jedem Schüler eine andere Aufgabe, aber über die nämlichen Regeln verlangte. Zu diesem Zweck habe ich eine Reihe von Aufgaben autographirt, welche ich mit geringem Zeit- und Kostenaufwande unter meine Schüler vertheile. Vor mehreren Jahren hatte ich diese autographirten Blätter einem hohen Ministerium zur Prüfung vorgelegt, damit dieselben durch den Druck in systematischer Ordnung veröffentlicht werden könnten, im Falle sie sich zu einer allgemeinen Einführung eigneten. Der Bescheid lautete verneinend; allein auch die seitdem gesammelten Erfahrungen bestärkten mich in der Ansicht, dass meine Schüler mit sehr gutem Erfolge sich an diesen Aufgaben üben.

In der III. Gymnasialklasse findet sich nun nach meinen Vorschlägen anscheinend wieder kein algebraischer Unterricht, allein hier bietet namentlich die Stereometrie reichen Stoff zu Anwendungen der Algebra. Im Jahre 1854 habe ich eine Sammlung von algebraisch-stereometrischen Aufgaben ver-

öffentlicht, und unterdessen nur bedauert, dass bei der zu kurz zugemessenen Zeit ich nicht so viele von diesen Aufgaben alljährlich betrachten konnte, als ich anfangs beabsichtigt hatte. Daneben muss aber auch in dieser Klasse von Zeit zu Zeit eine algebraische Aufgabe zu besondern Wiederholungen gestellt werden.

Der Unterricht in der Geometrie sollte meiner Ansicht nach erst in der I. Gymnasialklasse beginnen. Da aber allerdings die Zeit zur Absolvirung des ganzen Pensums in dieser Klasse nicht ausreichen würde, so habe ich einen Vorbereitungs-Unterricht in die IV. lateinische Schule aufgenommen, welcher einerseits dem Auffassungsvermögen dieser Klasse angemessen ist, andrerseits der später zu fordernden wissenschaftlichen Strenge im Beweisführen keinen Eintrag thut. Schon seit vielen Jahren habe ich den geometrischen Anfangs-Unterricht nach diesen Principien gegeben, und kann wenigstens eine sehr rege Theilnahme meiner Schüler bestätigen. Jeder Schüler hat einen in Millimeter abgetheilten Massstab und einen in Grade abgetheilten Transporteur, einen Zirkel mit Bleistifteinsatz und zwei hölzerne rechtwinkelige Dreiecke, deren Hypotenuse 200 und deren kleinere Kathete 100 Millimeter, deren spitze Winkel also 30° und 60° sind. Schon an diese zwei hölzernen Dreiecke lassen sich eine Menge Erklärungen anknüpfen. Meine erste Construction ist die eines Kreises mit 50 Millimeter Halbmesser, und sollte sich nun aus dieser Construction nicht von selbst die Definition ergeben: ein Kreis ist diejenige krumme Linie, welche von dem einen Endpunkt einer Geraden beschrieben wird, wenn sich dieselbe um ihren andern festen Endpunkt in einer Ebene dreht? In der zweiten Construction wird von einem in der Peripherie des ersten Kreises angenommenen Punkt aus ein zweiter Kreis mit dem nämlichen Halbmesser gezeichnet, u. s. w. Und wenn z. B. eine ganze Klasse gleichzeitig ein Dreieck construirt, in welcher die Grundlinie = 100 Millimeter, während die ihr links und rechts anliegenden Winkel 50° und 60° betragen, ist dadurch nicht ein Congruenzsatz gegeben, dessen Beweis sich leicht in die Form des Aufeinanderlegens einkleiden lässt?

In dem Programm für den Unterricht in der Mechanik bin ich absichtlich etwas weitläufiger gewesen, als es eigentlich in einer allgemeinen Anordnung meinen Ansichten nach der Fall sein sollte. Der Umfang dieses Lehrstoffs ist nämlich noch nicht so durch die Erfahrung festgestellt, wie es

z. B. bei der Algebra, Geometrie und Stereometrie der Fall ist. Auch möchte ich meine Ansichten über den Stufengang dieses Unterrichts den Herren Collegen zur Prüfung vorlegen. In früheren Jahren hatte ich mit rein statischen Betrachtungen begonnen; bei einem Unterrichtsgang in der oben skizzirten Weise glaubte ich bessern Erfolg bei meinen Schülern zu erreichen. Es wäre nun noch die Frage, ob das Pensum in der Mechanik für die III. Gymnasialklasse nicht zu gross wäre? Gestrichen kann meiner Ansicht nach nichts davon werden, wohl aber dürfte gegen eine Verlegung des je nach dem Standpunkt der Klassen etwa bleibenden Restes in die Oberklasse nichts einzuwenden sein.

So schliesse ich denn diese Zeilen mit dem Wunsche, dass sie zu der Ausarbeitung eines billigen Anforderungen entsprechenden Lehrplanes der Mathematik für unsere Studienanstalten einiges beitragen möchten.

Bayreuth, den 1. Febr. 1865. **Fr. Hofmann.**

Ueber Studienbibliotheken.

Unter den wunderlichen Menschen, auf die sich Fausts Nothbehelf: „Es muss auch solche Käuze geben", nicht unpassend anwenden liesse, gebührt den Bibliomanen nicht die letzte Stelle. Erscheint ein neues Werk, dessen Titel annäherungsweise Verwandtschaft mit der bereits erworbenen Sammlung verräth, oder lässt sich sonst wie eine hierauf bezügliche Rarität gewinnen, so wird selbe beschafft, wofern die Anschaffungsmittel nicht beschränkt sind, um jeden beliebigen Preis, im entgegengesetzten Falle, so weit nur immer jene reichen, nicht selten auch über diese gewiss beachtenswerthe Grenze hinaus. Gelesen wird kaum eines oder das andere dieser Kleinodien, geschweige denn studirt: sie haben lediglich zu paradiren.

„*Habeant sibi!*", wird man sagen; „anders stünde die Sache, wenn diese kostspieligen und nutzlosen Acquisitionen auf fremde Kosten gemacht würden; das erst wäre unverzeihlich".

Ganz richtig! Nur halte man diesen Fall keineswegs für so undenkbar, als man im ersten Augenblick anzunehmen geneigt sein möchte.

In richtiger Erkenntniss der Wahrheit, dass dem Lehrer, soll nicht in seinem Wissen und zugleich in seinem Wirken Stillstand und der damit unvermeidliche Rückschritt eintreten,

eine ununterbrochene und sorgfältig gepflegte weitere Fortbildung auf's dringendste geboten ist, da es ihm einzig auf diese Art möglich wird, weil selbst fortwährend von aussen angeregt und mit dem jeweiligen Standpunkte seiner Wissenschaft bekannt gemacht, in gleicher Weise andere anzuregen und den ihm anvertrauten Unterricht in der rechten Weise fruchtbar zu machen; ferner in Anbetracht der Thatsache, dass der Lehrerstand von jeher nur in sehr seltenen Ausnahmen mit Glücksgütern gesegnet ist, und folgerichtig in weiser Würdigung des naturgemäss unanfechtbaren Satzes: „Das strengste Bücherverbot ist Armut", werden unseren Studienanstalten behufs Anschaffungen im Lehrapparate sowol als zum Zwecke der Fortbildung der Lehrer selbst in höchst dankenswerther Liberalität alljährlich nicht unbeträchtliche Summen gewährt.

Es kann nicht in Abrede gestellt werden, dass, trotz dieses nicht genug zu rühmenden Actes wolwollender Fürsorge der höchsten Stelle an manchen Anstalten immerhin noch sehr viel zu thun übrig bleibt. Wer mit Bücherankäufen nur einigermassen vertraut ist, weiss auch, dass, wo von vorne herein ein tüchtiger Grundstock fehlt, nur sehr schwer und sehr langsam etwas erkleckliches zu erreichen ist. Leider liegt in solchen Fällen der Verdacht und nicht minder der Vorwurf der Unbescheidenheit gar leicht zur Hand, und doch wären ausserordentliche Zuschüsse gerade hier auf das allerdringendste zu erbitten. Keinenfalls sollte dies dann unterbleiben, wenn zu den ohnehin allenthalben der Ausfüllung harrenden Lücken auch noch von Seiten der Mathematik zum Ankaufe physikalischer Apparate an die Bibliothekkassa*) Anforderungen gestellt werden, welche Summen, nimmt man die Auslagen für die anzuschaffenden Zeitschriften und für anderweitige nicht verschiebbare Bedürfnisse hinzu, für sich schon den ganzen Jahres-Etat in Anspruch nehmen. Selbst können sich solche Anstalten nur dadurch in etwas helfen, dass sie sich rücksichtlich der auf den Etat der Bibliothek zu haltenden Zeitschriften der grösstmöglichen Enthaltsamkeit befleissen, und dass sie auf alle nicht unumgänglich nothwendigen Novitäten vorläufig verzichten, bis selbe auf antiquarischem Wege für einen bedeutend, manchmal in kurzer Zeit um mehr als die Hälfte erniedrigten Preis erstanden

*) Sollte ein solches Ansinnen wirklich irgendwo gestellt worden sein, und hätte man ihm in der That auch entsprochen? Die Red.

werden können. Auch sollten an solchen Anstalten kleine Piecen, die dem einzelnen, der ihrer eben bedarf, ohne besondere Opfer erreichbar sind, nie auf Kosten der Studienbibliothek erworben werden. Hieher sind namentlich zu rechnen alle Schulgrammatiken und Uebungsbücher, sowie alle Ausgaben von Schulautoren, sie mögen in blossen Textrevisionen oder mit wirklich oder angeblich für die Schüler berechneten Commentaren erscheinen. Erstlich pflegen diese ohnehin von den betreffenden Verlagshandlungen den resp. Lehrern wenigstens auf Verlangen gratis verabfolgt zu werden, und für's zweite verlieren gar viele Bücher dieser Art schon nach kurzem allen Werth. Hingegen entziffern sich für solche Werkchen gar bald recht anständige Summen, die sich, wollte man consequent bleiben, wie eine ewige Krankheit, alle paar Jahre wiederholen und so die Anschaffung manches anderen dringend gebotenen Werkes unmöglich machen.

Gerade an solchen Anstalten muss es insbesondere durchweg als leitender Grundsatz gelten, dass die Studienbibliothek nicht allen alles sein kann; dass nur solche Schriften auf ihren Etat vorgeschlagen und acceptirt werden dürfen, welche, als dem allgemeinen Interesse des Collegiums oder dem besondern eines Fachlehrers entsprechend, unmittelbarst in sie gehören; dass folglich jede Privatliebhaberei eines einzelnen unberücksichtigt bleiben muss, und dass es jedem Lehrer recht wohl steht, den nöthigsten Hausbedarf an Büchern, so weit es eben seine Verhältnisse gestatten, als Eigenthum zu besitzen. Auch kann in dieser Hinsicht, wo das collegiale Verhältniss ungetrübt ist, durch gegenseitige Aushilfe höchst Erspriessliches geleistet werden.

Allein wer weiss nicht, dass diese Armut am Vorhandenen lange nicht der einzige und bei weitem nicht der ärgste Misstand mancher unserer Studienbibliotheken ist? *Beati possidentes* ist bekanntlich nur unter der Voraussetzung wahr, dass auch die Möglichkeit gegeben ist, seines Besitzes froh zu werden. Die hier einschlägigen Grundübel, welche so recht dazu angethan sind, jeden Betheiligten auf das empfindlichste zu schmerzen, und die den Eingangs niedergelegten Satz nur zu sehr rechtfertigen, liegen ganz anderswo. Sie alle mit der ihnen gebührenden Ausführlichkeit darzulegen, würde einen Raum erheischen, der von diesen Blättern für den hier in Frage stehenden Gegenstand nicht beansprucht werden darf. Nur einige der häufigeren und bei gutem Willen unschwer zu beseitigenden mögen in Nachstehendem ihre Besprechung finden.

Man sollte meinen, nichts wäre natürlicher, als dass bei Gelegenheit der Semestral-Conferenzen unter Bekanntgabe der verfügbaren Mittel die zu bewerkstelligenden Neuanschaffungen collegial berathen würden. Es sehen doch vier Augen und darüber mehr als zwei, und jeder einzelne muss am besten wissen, was eben für seine Sparte zumeist wünschenswerth und zugleich dem Ganzen zweckdienlich ist. Werden dabei, weil zu persönliche, oder aus andern Gründen unbillige und unausführbare Anforderungen gestellt, so finden sie besser vom gesammten übrigen Collegium ihre Zurückweisung, als von einem einzelnen, und werden in diesem Falle schon an und für sich seltener zum Vorschein kommen. Ist man auf Sparsamkeit angewiesen, so ist es ja leicht, sich vorerst auf das Allernothwendigste zu beschränken; anderweitige Wünsche können vorgemerkt und bei einer etwa im Laufe des Jahres sich ergebenden Gelegenheit um billigen Preis realisirt werden.

Nichts, sollte man meinen, wäre natürlicher, und doch gibt es Anstalten, an denen davon Umgang genommen wird. Man braucht in die ausgezeichnete Tüchtigkeit und in die strenge Gewissenhaftigkeit des Bibliothekars nicht den mindesten Zweifel zu setzen, es wird ihm einfach unmöglich sein, nach allen Seiten hin gerecht zu werden. Es wird sich, wenn auch unbewusst, eine gewisse Einseitigkeit breit machen; es werden Lücken theils bleiben, theils entstehen, die höchst misslicher Art sind; es werden mitunter Bücher angeschafft werden, ganz oder doch wenigstens vorläufig überflüssig. Aus diesen Gründen dürfte selbst an denjenigen Anstalten, an welchen die Anschaffungen vom Bibliothekar, weil unter billiger Berücksichtigung der Bedürfnisse und Wünsche der einzelnen Lehrer, ganz oder doch so ziemlich zur allgemeinen Zufriedenheit auszugehen pflegen, im Hinblick auf den collegialen Gegenstand collegiale Feststellung vorzuziehen sein. Jenem bleibt es ja völlig unbenommen, bei der Conferenz sein Licht nicht unter den Scheffel zu stellen, und sollte wirklich einmal eine solche Besprechung nichts nützen, so schadet sie doch gewiss auch nicht.

An manchen Anstalten ist die Katalogisirung des Vorhandenen eine mangelhafte, ja es kommt vor, dass solche Aufzeichnungen im Collegium gänzlich fehlen. Ist die Bibliothek gross, so ist es für den jungen und für den neu eintretenden Lehrer unmöglich, sich über das, was er in dieser Beziehung zu suchen hat und was nicht, alsbald zu orientiren.

Ohne zu ahnen, dass das Gute so nahe liegt, vergeudet er bald mit einer antiquirten Ausgabe eines Autors, bald mit einem längst überholten Hilfsbuche seine kostbare Zeit, um sich nach geschehener Arbeit, oder wol auch nie zu überzeugen, wie ganz anders die Sache anzustellen war. Es ist nicht wahr, dass er sich ja anderweitig leicht eines bessern hätte belehren können. Ist der Bibliothekar nicht zufällig ein Mann seines Faches oder als eine ächte Büchernatur mit der Bibliothek durch und durch vertraut, so wird jener in Ermangelung eines umsichtig und genau abgefassten Kataloges nur schwer oder gar nicht finden, was ihm jetzt eben förderlich wäre. Es ist nicht überflüssig zu bemerken: in Ermangelung eines umsichtig und genau abgefassten Kataloges; denn welche Verkehrtheiten hier mitunter statthaben, ist bekannt genug. Findet sich doch, wie ein zuverlässiger Augenzeuge behauptet, nicht an einer unserer Studienbibliotheken, sondern an einer der ersten Bibliotheken Europas eine „Blumenlese aus Jean Paul" unter „Botanik" eingetragen. — Was bei grossen Bibliotheken unentbehrlich ist, darf auch bei enger begrenzten nicht fehlen, bei denen die Herstellung eine um so leichtere ist. Theilt sich das ganze Collegium redlich in die Arbeit, so trifft den einzelnen eine verhältnissmässig winzige Quote. Die hierauf verwendete Mühe wird durch den daraus erwachsenden Zeitgewinn reichlich gelohnt. Neben einem alphabetisch geordneten allgemeinen Kataloge sollten specielle Fachkataloge nicht fehlen.

Ein anderer, nicht so häufiger, jedoch keineswegs unerhörter Misstand ist der Bibliothekare übergrosse Bequemlichkeit, Morosität, zuweilen auch Interesselosigkeit für die Sache. Es sollte nothwendig täglich die Möglichkeit gegeben sein, ohne dass man incommodirt, aus der Bibliothek Bücher zu erhalten, sei es zu jeder beliebigen Tageszeit oder noch besser in einer bestimmten Viertelstunde. Ist's nun schon misslich, wenn der Bibliothekar nur zwei-, höchstens dreimal die Woche zur Bücherabgabe bereit zu finden ist, weil so manche Arbeit gehemmt wird, und durch das fremde Vorbild der Gleichgültigkeit und Lässigkeit die eigene gar leicht keimt und Nahrung gewinnt — *subit quippe etiam ipsius inertiae dulcedo* — so ist leicht ersichtlich, von welchen Folgen eine Bibliothekführung begleitet sein wird, die es so recht geflissentlich darauf abzusehen scheint, die Unart der Nachfrage überhaupt abzugewöhnen, und die behufs schleuniger Erreichung dieses Zweckes bei jeder Gelegenheit thunlichst ungefällig ist. Trifft

nun mit diesem Uebel verhängnissvoll genug jenes der mangelhaften Katalogisirung zusammen, so ist absolut nichts zu erhalten; denn das jeweilig verlangte Buch wird eben kurzweg „nicht da“, oder falls man ihm anderweitig auf die Spur gekommen sein sollte, doch wenigstens „ausgeliehen“ sein. Man nehme an, dass ein junger Lehrer, etwa einer, dem aus Spengels Vorlesungen über griech. und röm. Literaturgeschichte die eindringlichen und nahezu täglich wiederholten Mahnungen, was hier von jedem Philologen studirt werden müsse, noch kein überwundener Standpunkt sind, dass dieser 10-, und wenn ers hoch treibt, 20mal kommt, um sich den bereits so und so oft gehörten Bescheid neuerdings zu holen: das 21. Mal lässt er's sicher bleiben und — wieder um eine Erfahrung reicher geworden — mit den fruchtlosen Gängen leider auch das Arbeiten. Händel anzufangen ist nicht jedermanns Liebhaberei, stört den Hausfrieden und dürfte unter Umständen schon aus andern leicht begreiflichen Gründen mit nichten rathsam sein. — Fern bleibe jedoch Härte und Unbilligkeit in der Beurtheilung! Wol mag ein oder der andere dieser Herren mit einer Arbeitslast überladen sein, dass es in der That schwer wird, auch noch für das Bücherabsuchen und Ausgeben und Einstellen die erforderliche und zwar bestimmte, täglich wiederkehrende Zeit zu gewinnen. Dazu schleichen sich unter jenen unabweisbaren Amtspflichten hin und wieder Dinge so peinlicher Natur ein, dass in gleicher Lage wol auch jedem andern Bibliothekar beim Verkehre mit seinem Bücher suchenden Collegium das wünschenswerthe und hier so vortheilhaft angebrachte Entgegenkommen etwas schwer zu erhalten sein dürfte. Nur das ist dabei schwierig einzusehen, dass gerade er, der vielgeplagte und vielheimgesuchte, zu allem Ueberflusse auch noch mit dieser Bürde belastet wird. Oder sollte sich denn ausser ihm wirklich nicht ein einziger Lehrer finden, der die nöthige Befähigung und Lust und Liebe zur Sache hätte? Nicht einer, der die zugehörige Remuneration, welche da und dort keineswegs unbeträchtlich ist, nicht als ein mit seiner übrigen dienstlichen Stellung organisch verbundenes *accedens* ansähe, sondern diesem Rechte auch eine Pflicht entsprechend erachtete? Nicht einer, der, falls eine solche damit nicht gegeben ist, so viel Eifer für die Sache und so viel Opferwilligkeit hätte, eines Amtes treu zu warten, das ihm erstlich das Bewusstsein einbrächte, strebsamen Collegen in ihrem Berufe förderlich zu sein, ferner den allerdings nicht klingenden, aber darum mit

nichten gering anzuschlagenden Vortheil, auf diese Art zu einer vielseitigeren Kenntniss der Literatur zu gelangen, als sonst zu geschehen pflegt, und rücksichtlich der in seine eigenen Studien einschlägigen Schriften unmittelbar an der Quelle zu sitzen? Und wenn sich denn wirklich, was doch kaum zu glauben ist, hiezu nicht einer finden sollte, und das Amt des Bibliothekars auch fürderhin auf das eines Conservators, i. e. „Verschliessers" beschränkt bleiben muss, so wage man doch lieber einen verzweifelten Schritt! Das Bedürfniss, eine zweckmässig eingerichtete Bibliothek benützen zu können, wird für jeden Lehrer fortwährend bestehen. Es lässt sich kaum absehen, wie jemand in jüngeren Jahren eine so hübsch abgerundete Summe von Kenntnissen errungen haben sollte, dass er zeitlebens den Versuchungen nicht blos des Bücherkaufens, sondern auch des Bücherlesens entrückt wäre. Im Interesse dieses, weil allgemeinen, gewiss beachtenswerthen Bedürfnisses nun entschliesse man sich bei obiger Sachlage lieber, gleichgültig, ob der Bibliothekar für seine Dienstleistung remunerirt wird oder nicht, mit dieser Schlüsselführerfunction den Hausmeister der Anstalt zu betrauen; im erstern Falle, weil eine solche Aufbesserung diesen gewöhnlich ärmlich besoldeten Leuten von Herzen zu gönnen ist, im letztern, weil alles Verschliessen als solches zunächst ihnen zusteht und um etwas anderes es sich hier vor der Hand nicht handelt. Diese Massregel wird jedenfalls den gewichtigen Vortheil haben, dass dann für Geld und gute Worte etwas zu erhalten ist.

Wegen des, gottlob, ganz seltenen Vorkommens und zur Vermeidung ungebührlicher Länge soll mit keinem Worte weiter die Rede sein von dem unnahbaren und darum nie zu überzeugenden Selbstdünkel, bei dem nur gilt: *hoc volo, sic jubeo, sit pro ratione voluntas*; nicht von dem geradezu gewissenlosen Egoismus, dem vor lauter Sorgfalt für das liebe Ich die Bedürfnisse anderer und das Gedeihen des Ganzen nichts sind; nicht von den unwürdigen, eben so kläglichen als kleinlichen Nergeleien, wozu auf das verkehrteste die jeden Lehrer, und zwar je strebsamer er ist, desto empfindlicher berührende Bibliothekfrage mitunter benützt worden ist; nicht von manch anderm, obwol das alles, freilich höchst unerquickliche, aber für eine weitere Erörterung gewiss recht ergiebige Verhältnisse wären. Nur von einem gemüthlicheren, in der Regel mit einem gewissen Schlendrian des Althergebrachten zusammenhängenden, aber eben deshalb um so

häufigeren Uebelstandes soll, weil auf ihn die Aufmerksamkeit zu lenken und desfallsige Abhilfe zu erreichen besonders wünschenswerth erscheint, etwas ausführlicher gesprochen werden.

Was doch würde man von einer zu Zwecken des Vergnügens gegründeten Gesellschaft halten, die um eines schönen Abendes willen für die Ausführung einer musikalischen Production keine Kosten scheute, es aber unterliesse, für ein Locale zu sorgen, in dem es den Mitgliedern ermöglicht würde, derselben anzuwohnen und so des Genusses froh zu werden? Scherz bei Seite! Von nicht wenigen unserer Studienanstalten wird alljährlich mit bedeutendem Aufwande so eine Production veranstaltet, aber ein Local zu beschaffen, indem wir derselben auch geniessen könnten, fällt uns nicht ein! Wir denken wol: Das Schöne ist sich selbst Zweck. Oder werden nicht an unsern sämmtlichen Studienanstalten wenigstens die gangbarsten philolog. Zeitschriften mit einem keineswegs unbeträchtlichen Kostenaufwande gehalten? „Wozu hiefür ein Lesezimmer?“ wird entgegnet; „sie circuliren, was überdies weit zweckmässiger ist“. Wer hätte über diese angebliche Zweckmässigkeit nicht schon seine Erfahrungen gemacht? Das Collegium besteht aus etwa einem Duzend Mitgliedern. Möglich, dass das circulirende Heft dem einen so völlig zur ungelegenen Zeit zukommt, dass er es ungelesen sofort abgibt; dass es für den andern minder Wichtiges enthält: dagegen behält es ein Dritter Wochen lang, hie und da selbst ohne zu wissen, dass selbes mit ihm noch Dach und Fach theilt, und der letzte kann unter Umständen von Glück reden, wenn es nach 2-3 Monaten an ihn gelangt. — Ein längerer Artikel findet in mehreren, oft erst nach langen Zwischenräumen ausgegebenen Heften seine Fortsetzung. In einem spätern wird auf früher Gesagtes Bezug genommen. Ein Leser weiss sich dessen nicht mehr zu erinnern. Nachschlagen? Wenn er nur wüsste, wo das gewünschte Heft eben ruht! — Und sind denn die Arbeiten des Philologus — abgesehen von zahlreichen werthvollen Abhandlungen, gedenke man nur der Jahresberichte und der Auszüge aus Schriften und Berichten der gelehrten Gesellschaften, sowie aus Zeitschriften! — der neuen Jahrbücher für Philologie und Pädagogik, der Zeitschriften für die österreichischen und preussischen Gymnasien, der Eos, der Germania etc. gar so ephemerer Natur, dass sie nur mehr oder minder langsam das Collegium zu durchwandern und dann als Maculatur zu dienen

haben? „Gott bewahre! Sie werden ja gesammelt und aufgehoben.“ Allerdings, hinter Schloss und Riegel werden sie gesteckt zu ihren vorausgegangenen Brüdern, nach unserem früheren Strafverfahren so recht „auf unbestimmte Zeit“. Indes zugegeben, das Circuliren der Zeitschriften sei der Gipfelpunkt bibliothekarischer Weisheit, welche Bewandtniss hat es denn dann mit Werken wie die allg. Encyclopädie der Wissenschaften und Künste von Ersch und Gruber, die wol an allen Anstalten vorhandene Real-Encyclopädie von Pauly, das Conversationslexicon von Pierer oder das von Brockhaus oder das von Meyer, das Glossarium von Dufresne, der *Thesaurus linguae Graecae* von H. Stephanus, das *Lexicon totius Latinitatis* von Forcellini, das deutsche Wörterbuch von Jacob Grimm und Wilhelm Grimm, die verschiedenen französischen, italienischen und englischen Wörterbücher, die *Bibliotheca scriptorum classicorum* von Engelmann, das Bücherverzeichniss von Hinrichs, der Grundriss der griechischen und jener der römischen Literatur von Bernhardy, die Geschichte der poet. Nationalliteratur der Deutschen von Gervinus, die Geschichte der europäischen Staaten von Heeren und Ukert, die historischen Kartenwerke von Spruner, die geographischen Werke von Mannert, von Forbiger und Ritter, die — doch es ist Pflicht des Raumes zu sparen — welche Bewandtniss hat es mit diesen? Circuliren auch sie? Und wenn nicht, sind die ergiebigen Summen für sie nur verausgabt worden, damit wir uns rühmen können: „Auch in unserer Bibliothek stehen diese Werke?“ oder aber, damit die Person des Bibliothekars nach allen Seiten hin trefflich gerüstet erscheint? Wir haben ja oben gesehen, wie gar nicht leicht es an einzelnen Anstalten ist, in das Heiligthum der Bibliothek einzudringen. Angenommen jedoch, der Bibliothekar sei der liebreichste und zuvorkommendste Mann von der Welt, wer wird ihn bei jedem derartigen Zweifel belästigen wollen? Und wollte das jeder, wer möchte und wer könnte dann noch Bibliothekar sein? Sind doch jene sämmtlich Werke, die, wenn sie irgendwie ihren Zweck erreichen sollen, dem gesammten Collegium stündlich zugänglich sein müssen. Und die bayerische Zeitung, das erklärte Organ der k. Staatsregierung, sollte sie nicht wünschenswerther Weise dem Vorstande nicht allein unter die Augen kommen? Oder hätte auch sie zu circuliren, ein Tagblatt, für dessen wichtigere Hälfte, Ausnahmsfälle abgerechnet, schon nach 2-3 Tagen das Hauptinteresse erloschen ist, geschweige denn in 2-3 Monaten?

Gäbe es nun an jeder Anstalt ein Lesezimmer, das ja nicht eben gross sein müsste, und dessen ganzes Meublement in einer Bücherstelle, einem Tische und etlichen Stühlen bestünde, so wäre der ganzen Noth abgeholfen. Literarische Hilfsmittel, für deren Acquirirung Hunderte und Hunderte verausgabt worden sind, würden so erst für jeden, der Interesse für die Sache hat, ihren wahren Werth erhalten. Das Zimmer wäre selbstverständlich nur für Mitglieder des Collegiums zugänglich, deren jedes einen eigenen Schlüssel dazu hätte. Ein passendes Locale liesse sich ohne Zweifel an jeder Anstalt ausfindig machen, wenn man anders finden will. Würde am rechten Orte das rechte Wort angebracht, so unterläge die Sache von oben gewiss nicht der geringsten Schwierigkeit. In Anbetracht ihrer Wichtigkeit dürfte sie vielmehr geeignet sein, geradezu anbefohlen zu werden. Oder sollte ein Bedürfniss, wie das fragliche, das für die Studierenden der Hochschulen und der Lyceen unbestritten anerkannt wird, für die Lehrer der zu jenen heranbildenden Studienanstalten geleugnet werden?

In diesem Lesezimmer nun könnten, ausser den Werken der oben bezeichneten Art, die gehaltenen philol. Zeitschriften, die einschlägigen Abhandlungen der k. Akademie der Wissenschaften, die bayerische Zeitung und das Ministerialblatt aufgelegt werden. Wünschte ein einzelner Lehrer irgend eine Numer in die Wohnung zu erhalten, so könnte dies nach Ablauf etwa eines Monats wie mit jedem andern Buche geschehen. Hält man das Circuliren für durchaus unentbehrlich, so könnte selbst auch dieses, so oft die nächste Numer eintrifft, mit der vorausgegangenen stattfinden. Sämmtliche von früher vorhandenen Jahrgänge der gehaltenen Zeitschriften sollten in diesem Lesezimmer untergebracht werden. Ebenso der Katalog der Bibliothek. Auch dürfte es sich empfehlen, dass von auswärts zugesandte Buchhandlungs- und Antiquariatskataloge hier aufgelegt würden; desgleichen die von den Ortsbuchhandlungen zur Einsicht zugesandten Novitäten, welche so am einfachsten und schnellsten zur Kenntniss des ganzen Collegiums kämen. Es könnte dies sowol hinsichtlich der für die Studienbibliothek als der für den Privatbesitz anzuschaffenden Werke, nicht minder hinsichtlich der Auswahl von Preisebüchern für die Schüler eine keineswegs zu unterschätzende Erleichterung bieten. Ferner möchte ein solches Locale dazu wünschenswerth sein, Werke von grösserem Umfange, die man manchmal nur zu ganz kurzem Gebrauche

benöthiget, nicht jedesmal, mitunter recht weit, in die Wohnung schleppen zu müssen. Nicht selten wäre, nach einer Arbeit von ein paar Stunden oder noch weniger im Lesezimmer, das Ganze abgethan. Und wie trefflich liessen sich nicht so die oft unvermeidlichen und gewöhnlich völlig verlornen Zwischenstunden verwerthen!

Noch nach einer andern Seite hin könnte ein solches Lesezimmer höchst nutzbringend wirken. Bekanntlich werden jährlich die Jahresberichte nebst den beigegebenen Programmen von den Studienanstalten unter sich in mehreren Exemplaren ausgewechselt. Je eines wird in der Registratur des k. Studienrectorates aufbewahrt, die übrigen pflegen im Collegium vertheilt zu werden. Dass hiebei nicht immer den Wünschen jedes einzelnen entsprochen wird, ist eben so bekannt als erklärlich; freilich lässt sich durch den Austausch der Collegen unter sich mancher Wunsch befriedigen. Eine andere Frage aber ist die, ob es nicht weit zweckdienlicher wäre, an sämmtlichen Anstalten eine vollständige zweite Sammlung der Jahresberichte und Programme anzulegen und diese zur allgemeinen Benützung des Collegiums in das Lesezimmer zu stellen. So nothwendig es einerseits ist, dass eine solche vollständige Sammlung dem Vorstande für das jeweilige Bedürfniss zu jeder Zeit bei der Hand sei, eben so nothwendig und wol auch billig dürfte es sein, dass dem gesammten übrigen Lehrerpersonale für seine Bedürfnisse eine zweite zu jeder Stunde ohne alle Schwierigkeit zur Verfügung stehe. Oder sollte etwa der einzelne Lehrer für die Antecedentien dieses oder jenes Schülers, so weit sich selbe aus den Jahresberichten ersehen lassen, und das ganze Lehrerpersonal für die gesammten anderen Anstalten weniger Interesse haben als der Vorstand der Anstalt allein? Was hingegen die Programme betrifft, finden sich nicht unter ihnen jährlich etwelche vorzügliche Leistungen von bleibendem Werthe, die nothwendig zur Kenntniss des ganzen Collegiums kommen und ihm jederzeit leicht zugänglich sein sollten? Würden nicht erst auf diese Art die so verdienstlichen Arbeiten Gutenaeckers ihren rechten Werth erhalten?

Nicht minder liesse sich wol der kürzlich in diesen Blättern ausgesprochene Wunsch, „dass es der höchsten Stelle gefallen möchte, in Zukunft jeden Lehrer *ex officio* in den Besitz derjenigen Verordnungen zu setzen, die ihn angehen“, mittels eines Lesezimmers einfacher und leichter realisiren. Würde nämlich jeder Studienanstalt gnädigst ein zweites Exemplar

des Ministerialblattes zugestellt, dieses in das Lesezimmer abgegeben und dort gesammelt, so wäre damit sowol dem augenblicklichen als jedem künftigen desfallsigen Bedürfnisse abgeholfen. — Auch möchte die Hoffnung nicht zu hoch gegriffen sein, dass an Anstalten, die in Ermangelung verfügbarer Mittel einer lebhaftest gewünschten Zeitschrift entbehren müssen, kein Mitglied des Collegiums ein kleines Opfer scheuen würde, um selbe auf gemeinsame Kosten zu halten und der Anstalt zum Geschenke zu geben. Thatsächliche Vorgänge sprechen dafür.

So ungern ich bei dieser Gelegenheit von dem objectiven Standpunkte abgehe, so sehe ich mich doch dazu genöthiget, um einer etwaigen Missdeutung der ganzen Besprechung dieser Verhältnisse vorzubeugen. — Gänzlich würde mich derjenige missverstehen, welcher irgend eines meiner Worte persönlich deutete, und nichts würde mich mehr schmerzen, als wenn sich ein pflichttreuer Bibliothekar, wer er immer sei, durch obige Erörterungen gekränkt erachtete. Der hätte nach meiner Ansicht einen durchaus falschen Begriff von der Tendenz und dem Takte dieser Blätter, der an sie mit Persönlichkeiten heranzutreten wagte; und allen Sinn für Förderung der Interessen unsers Berufes müsste man doch wol dem absprechen, der bei dieser Gelegenheit ob der Sache nicht auf Personen zu vergessen vermöchte. Erst gar Männer von redlichem Pflichteifer zu verletzen, wer würde nicht gerne zur Vermeidung eines so peinlichen Bewusstseins eine liebgewordene Idee zum Opfer bringen? Insbesondere denke doch niemand, Vorstehendes sei lediglich als der Nothschrei eines bedrängten Herzens aufzufassen! Um diesem höchst misslichen Scheine eines Vorwurfes gegen Männer zu begegnen, von denen er völlig ferne zu bleiben hat, sei mir noch folgende Erklärung erlaubt.

Ich weiss nicht, ob es eine oder vielleicht auch mehrere Studienanstalten in Bayern gibt, an der, resp. an denen keiner der besprochenen Uebelstände stattfindet; aber das kann ich bestimmt versichern, dass dort ein sehr erheblicher Vorzug vor manchen andern Anstalten gegeben wäre. Die unsrige zählt nicht zu diesen glücklichen. Sie leidet an dem Mangel fast sämmtlicher älterer tüchtiger Werke. Dazu sind die griech. und lat. Autoren, allerdings die schwächste Partie, in einer so erstaunlichen Mangelhaftigkeit vertreten, dass, um von vielem andern gar nicht zu reden, zu Thukydides noch vor einem Jahre einzig die Ausgabe von 1788 vorhanden war,

dass abgesehen etwa von Plato und Cicero, und theilweise von Homer, Herodot, Livius und Vergil, etwa noch Horatius, selbst die gewöhnlichsten Schulautoren nur in ganz wenigen, fast durchweg völlig werthlosen Ausgaben zu finden sind, dass zahlreiche Autoren, und hieher gehören Namen wie Hesiod, Anacreon und Aristophanes, Dionysius von Halicarnassus, Cassius Dio und Strabo; wie Lucretius, Catullus und Juvenalis, Curtius Rufus, Suetonius und Plinius major bis zur Stunde nicht einmal in irgend welcher Textausgabe zu haben sind. Dass die *Collectiones*, wie sie in Englmann's *Biblioth. Script. Class.* S. 3-39 und S. 377-390 aufgeführt sind, ausser J. Bekkers *Oratores Attici* sämmtlich fehlen, ist bei solcher Sachlage nicht zu verwundern; dass aber auch der Grundriss der griechischen und jener der römischen Literaturgeschichte von Bernhardy mangelt, ist wol nur dadurch erklärlich, dass jeder Philologe des Collegiums dieselben in seiner Privatbibliothek besitzt. Jedoch haben auch wir, besonders in der deutschen Literatur und in der Geschichte nicht wenige, mitunter vortreffliche Werke. Neuanschaffungen werden alljährlich in der ersten Semestral-Conferenz besprochen, und ergibt sich einem einzelnen während des Jahres ein Bedürfniss dieser Art, so ist er gewiss, dass, wenn anders die verfügbaren Mittel noch zu reichen scheinen, seinen billigen Wünschen entsprochen wird. Zur Zusammenstellung eines Kataloges wurden uns die einschlägigen Inventare ohne Schwierigkeit ausgehändigt, und jeder weiss jetzt genau, was zu finden ist und was nicht. Was vorhanden ist, wird zu jeder Stunde bereitwilligst verabreicht. Woran wir, abgesehen von der eben besprochenen Mangelhaftigkeit des Vorhandenen einzig und allein noch leiden, ist das Fehlen eines Lesezimmers. Ein solches wurde bereits im alten Studiengebäude in Anregung gebracht, wäre aber dort wegen der überaus misslichen Räumlichkeiten nur sehr schwer zu beschaffen gewesen; für das neue wurde selbes alsbald zugesagt und ist für diesen Zweck ein nach Grösse wie nach Lage gleich sehr geeignetes Locale bereits bestimmt. Wird dieses eingerichtet,*) so sind wir trotz unserer mangelhaften Bibliothek besser daran, als einzelne andere Anstalten mit ihrem nicht gekannten oder unzugänglichen Bücherreichthum.

Eben so wenig kann hiebei von Dillingen die Rede sein. Gerade dort hat man, seit es gelungen ist, die im Laufe der

*) Die bayerische Zeitung, das Ministerialblatt und die zugesandten Bücherverzeichnisse werden in demselben schon jetzt aufgelegt.

Jahre abhanden gekommene ursprüngliche Gleichberechtigung des Gymnasiums und der Lateinschule mit dem Lyceum auf die dortige grosse Studienbibliothek wieder zur Geltung zu bringen,*) eine wegen ihrer Vollständigkeit wahrhaft beneidenswerthe Bibliothek. Auch dort werden alle Neuanschaffungen auf dem Wege collegialer Besprechung festgesetzt. Alles ist vortrefflich katalogisirt. Dort stand uns täglich zur bestimmten Stunde der Eintritt in die Bibliothek zur Auswahl jedes beliebigen eben nöthigen Werkes offen, und das dortige Lesezimmer, nach dem ich schon gar manchen Seufzer ehemaliger Lehrer jener Anstalt laut werden hörte, entspricht fast allen in dieser Beziehung oben ausgesprochenen Wünschen. Wollte Gott, dass es überall so stünde, und wo das nicht der Fall ist, dass es bald, recht bald, wenigstens annäherungsweise so bestellt würde!

Kempten, im Januar 1865. **Markhauser.**

Bemerkungen zu einigen Hilfsmitteln beim geschichtl. Unterricht.

(Schluss.)

Wir gehen über zu der fleissigen Arbeit:

Freudensprungs Geschichte des Königreichs Bayern. (München 1856. Lindauer.)

S 80 §. 10 extr. lies: (18. Octob. 1141). — S. 82 oben: die Berennung Kelheims betr. vgl. wegen des Jahres 1150 (so soll es heissen) Quellen u. Erört. I, 375 n. 6. — S. 84 unten, wird in einer neuen Auflage wohl ohnedies die Entstehungsgeschichte von München im Einzelnen etwas anders dargestellt werden; Gottschalk ist Bischof 993—1006. Nach Lori p. 677 erschlich sich Otto, des Kaisers Halbbruder, Bisch. 1138—58, dies Privilegium; s. Böhmer *Regest. imp. ad ann.* 1140, 3. Mai. — S. 85 extr.: das Friedensprotokoll wurde 1177, 1. Aug. aufgenommen; s. Böhmer *Reg.* — 109 Z. 5 lies: 15. Nov. 1208; vgl. das oben zu Preger 24. Bemerkte; richtig bei Freudensprung S. 113 §. 8 extr., wo kurz vorher Otto IV., der Welfe, zu lesen ist. — S. 141 med. Friedrich † 13. Jan. 1330 nach *Joann. Vitoduran. ed.* v. Wyss. p. 80. — S. 157 §. 2 extr. „Dult" stammt vom goth. *dulths*, das Fest; s. Grimm Gesch. d. deutsch. Spr. I, 72. — S. 188 med. Soll heissen: „welches aber, da beide .... kinderlos starben, 1598 an Curf. Friedrich IV. den Aufrichtigen zurückfällt." — S. 196 unter B. heisst der ältere Sohn Karls von Birkenfeld irrthümlich Georg Karl statt Georg Wilhelm, s. die Stammtafel D. — S. 222 Nürnberg wird 1050 zuerst als *oppidum* u. *castrum* erwähnt. — S. 223 Sophie, Gräfin v. Rätz, Erbburggräfin v. Nürnberg, † p. 1218, vermählt mit Friedrich I. † ca. 1200; s. Stillfried-Rattonitz. Abenberg erwarb Friedrich II. † 1218. — S. 224: Johann (1332—1357); Friedrich V. (1358—1398). — S. 225: „das Turnier von 1197" existirte bekanntlich nicht; vgl. Lochner, Nürnbergs Entstehung u. erste Gesch. S. 16. — S. 227 lies Pirckheimer. — S. 237. Die Bulle *Exsurge Domine* v. 14. Juli

*) Siehe den Jahresbericht von 1859/60 S. 23.

1520. — S. 238 Loyola stiftet 1534 eine ascetische Vereinigung; als Orden wurde sie erzt 1538—1539, 4. Mai organisirt. — S. 251 Höchst, 20. Juni. — S. 257 Heilbronner Bund 13. April 1633. — S. 301 durch den Frieden von Füssen sollte Bayern auch 1 Million von den Seemächten als Entschädigung bekommen. — S. 353 Z. 7 lies: worin 1525 nicht u. s. w. — S. 354 med. Bischof Melchior wurde auf dem Wege von Marienberg nach der bischöflichen Kanzlei in der Stadt Würzburg erschossen, nach Schlosser. — S. 357 Z. 7 lies: fünf Tage darauf. — S. 361 med. ist die Landesvertheilung zwischen Casimir und Georg gerade verkehrt angegeben; s. Stillfried-Rattonitz. — S. 413 offiziell gehören auch die Worte „von Gottes Gnaden" vor den offiziellen Titel. — S. 450 erste Industrieausstellung 1854.

Noch einige Bemerkungen zu

Mutzl u. Kugler's Geschichte Bayerns. Regensburg. Manz, 1857.

S. 97 wegen des J. 944 s. oben zu Preger 11, 2. — S. 159 §. 2. Schon in den Clementinischen Constitutionen 1313 hatte sich Clemens V. die Reichsverwesung angemasst und Robert von Neapel zum Reichsverweser in Italien bestimmt; dieselben Grundsätze sprach Johann XXII. aus in der Bulle *Ne sede vacante* v. 31. März 1317. — S. 214 die Abtei Ebrach wurde 1126 gestiftet, nach G. W. Hopf Bayr. Gesch. S. 166 und Stumpf Bayern S. 573. — S. 215. Rudolf v. Scherenberg Bisch. 1466—95; s. C. Hopf Hist.-geneal. Atlas S. 49. — S. 216 nach gewöhnlicher Zählung ist Suidger der zweite Bischof Bambergs; so auch nach C. Hopf Atlas S. 48. — S. 244 Schon am 22. Jan. 1621 bestätigte der Kaiser die Achtserklärung des Reichshofraths; Buchner Gesch. v. Bayern VIII, 44. — S. 252 Genauer: Pappenheim wurde von Stälhandske im Treffen tödtlich verwundet; dann von seinem Adjutanten weggetragen und nach Leipzig geführt, wo er starb. — S. 270 unten lies: nach Ott Heinrichs Tod 1559 kraft Schenkungsurkunde von 1557. 30. Juni das Herzogthum Neuburg u. s. w. — S. 273 med. „und wurde dort zweimal geschlagen"; d. h. 1553, 9. Juli bei Sievershausen auf der Lüneburger Haide, dann 1554 bei Kloster Schwarzach am Steigerwald. — S. 274 Wegen Melchiors Ermordung s. zu Freudensprung 353. — S. 274 med. „in Speyer" lies: Steyer; nach Schlosser starb er in Wien. — S. 277 genauer: das Gymnasium wird gegründet 1526, 1575 verlegt nach Altdorf, 1578 zur Akademie erhoben, 1622 Universität Altdorf; 1633 das Gymnasium wieder nach Nürnberg zurückverlegt. — S. 334 med. Franz ist als österreichischer Kaiser der I.; 1804, 11. Aug. Erbkaiser von Oesterreich; 1806, 6. Aug. legt er die deutsche Kaiserwürde nieder. —

Möge es mir erlaubt sein, hier auch über die von mir (in Erlangen bei Deichert 1864) auf Veranlassung des Verlegers herausgegebene

Bayerische Fürstentafel, zunächst für den Schulgebrauch entworfen,

Einiges hinzuzufügen. Der Zweck derselben ist keineswegs Vollständigkeit im eigentlichen Sinn, sondern nur, dem Schüler eine leichte Uebersicht über die schwierigen genealogischen Verhältnisse der bayer. Regentenfamilien und der damit verbundenen Territorialänderungen zu bieten; daher war oberster Grundsatz, alles einigermassen Entbehrliche wegzulassen, weil sonst gerade die Uebersichtlichkeit gelitten haben würde; auch ist bei weiterer Ausdehnung des Planes den Ansprüchen verschiedener Collegen noch schwerer zu genügen, wie mir die Wünsche Ein-

zelner bereits gezeigt haben. Eine Ausnahme von jener Beschränkung machte ich nur bei den fürstl. Mitgliedern der Gegenwart, aus leicht begreiflichen Gründen, und bei der ältesten Zeit, weil hier noch ziemlich vieles dunkel ist und daher das Resultat Einer Forschung wie etwa von Buchner oder C. Hopf benützt werden musste, nicht aber ohne die eingehendsten Studien mit einer andern z. B. von Mutzl sich vereinigen lässt.

Uebrigens versteht sich, dass Einzelnes bei einer etwaigen zweiten Auflage doch abgeändert werden wird, so weit es ohne Gefahr für den Hauptzweck geschehen kann, wie z. B. die ergänzende Hinzufügung einzelner fürstl. Personen; und ein Rand-Verzeichniss sämmtlicher Regenten Bayerns mit Regierungsjahren. — Einiges wünschte ich schon jetzt geändert; zum Theil Versehen, die ich zu berichtigen bitte; unter den Karolingern ist Lothar 814—817 zu verbessern, und unter Karlmann noch Arnulf 887—99 und dessen S. Ludwig d. Kind 899—911 zu setzen; unter den Sachsen: König Heinrich I.; hier lassen sich auch S. Kunigunde, ihr Bruder Heinrich V. 1004—8; dessen Neffe Heinrich VII. 1040—47 anfügen; wie rechts bei den Welfen und ihren Verwandten unter Agnes, T. Kf. Heinrich IV. (VI. ist Druckf.) noch Leopold 1138—41. — In Niederbayern Otto Kg. in Ungarn † 1312. Zu Ludwig dem Bayern ist dessen I. Gemahlin Beatrix von Glogau zu setzen und als deren Kinder Ludwig V., Stephan II. zu bezeichnen. Linie Ingolstadt: Stephan III. † 1413. Linie München: Zu Max Emanuel ist neben die I. Gemahlin Marie Antonie (Mutter des Curprinzen Jos. Ferd. Leop. † 1699) als Mutter des dort verzeichneten Kindes u. zweite Gemahlin Therese Kunigunde, T. Joh. Sobiesky's zu verzeichnen, deren jüngster erwachsener Sohn Johann Theodor heisst. — Sponheimer Linie: Hier ist Joh. Casimir aus Versehen mit fetter Schrift gedruckt, u. sein Bruder Christoph † 1574 (auf der Mooker Haide) allenfalls beizusetzen. Friedrich V. gab 1611 seinem Bruder Ludw. Philipp † 1655 Simmern, das nach dessen S. Ludw. Heinr. Moritz † 1673 an Cf. Carl Ludwig zurückfiel. — In der Neuburger Linie ist nachzutragen Philipp Wilhelms jüngster mit der Curwürde geschmückter Sohn Franz Ludwig Curf. v. Trier, dann Mainz † 1732; in Sulzbach: zwischen August und Theodor: Christian August († 1708); in L. Birkenfeld. Carl Otto, † 1671 als Sohn Georg Wilhelms und an betr. Stelle Ferd. Michaels v. Birkenfeld Gemahlin Franziska Dorothea (T. des Jos. Carl Emanuel v. Sulzbach) † 1794. Zur Tochter Kg. Ludwigs I., Mathilde, ist zu setzen † 1862.

Dass die Tafel sich in der Mitte quer durchschneiden lässt, sei noch nebenbei bemerkt. Uebrigens danke ich auf diesem Wege denjenigen Herren Collegen, die mich auf Einzelnes aufmerksam gemacht haben.

Eine sehr verdienstliche und mühsame Arbeit ist

Dr. G. W. Hopf's bayerische Geschichte in Zeittafeln. Nürnberg. J. Schmid's Verlag. 1865. 281 S. 8.

Auf dieselbe alle Collegen aufmerksam zu machen, halte ich für Pflicht. Sie gibt mit ausgedehnter Benützung des vorhandenen Materials alle einigermassen wichtigen Data der betr. Landestheile in chronol. Reihenfolge, dazu an passender Stelle geographische und genealogische Uebersichten, eine Menge auch von cultur- oder literaturhistorischen Verzeichnungen, und erspart dem Lehrer und Geschichtsfreund manches mühevolle Suchen, indem sie in sehr praktischer Weise Uebersichten gibt. Der Inhalt behandelt A Bayern, B Pfalz mit Neben- und Nachbarländern, C Franken, D Schwaben (überall Bisthümer u. Reichsstädte mit eingeschlossen); daran reihen sich die Gebiete der freien reichsunmittelbaren Reichsritterschaft, ein Register über Feldherren, Staatsmänner, Gelehrte,

Künstler, Erklärung des (als Titelbild vorgedruckten) bayer. Wappens. Zu eingehender Prüfung des Werkes fehlte es mir bis jetzt an Zeit; allein nach dem, was ich verglichen habe, macht die Arbeit einen sehr vortheilhaften Eindruck; wie denn der Hr. Vf. sich auch schon lange mit der bayer. Geschichte beschäftigt. Wir empfehlen daher dieses nützliche Werk bestens allen Herren Collegen. In demselben Verlag erschien 1856:

Dr. F. W. Ghillany's chronolog. Handbuch für die neuere polit. Geschichte vom westphäl. Frieden bis auf die Gegenwart. (Eine Beigabe zu dem diplomat. Handbuch des Verfassers.) Nürnberg. J. B. Schmid 1856.

Wenn alle Geschichtslehrer bei uns, wo dieselben mit den philol. Klasslehrern der Regel nach identisch sind, die Zeit und die Mittel hätten, einigermassen Quellenstudien zu machen, ja auch nur grössere zusammenfassende Werke, wie z. B. Raumer, Ranke, Schlosser, Sybel, Giesebrecht etc. tüchtig zu studiren, dann wäre ein solches Werk wie das von Ghillany kaum nöthig für sie, weil sie sich dasselbe nach ihrem individuellen Bedürfniss selbst anlegen könnten. Dies ist aber nun einmal leider nicht der Fall — und insofern ist es auch zu beklagen, dass man den Philologen neben ihrem umfangreichen Fach incl. deutsche Literatur noch zumuthet, auch den Geschichtsunterricht und zwar nach gegen früher — ganz natürlicherweise — gesteigerten Forderungen zu ertheilen; denn wenn ein Gymnasialprofessor seine Vorbereitungen und Correcturen gewissenhaft nimmt, so ist dies gewiss den allerwenigsten zu erreichen möglich.*) Eine Erleichterung für das Geschichtsstudium bietet nun obiges Handbuch unbestritten. Es ist nämlich darin bis S. 152 chronologisch geordnet jedes wichtige Datum vom J. 1648 an verzeichnet, insbesondere Regentenwechsel, Schlachten und in ausführlicher Weise die wichtigeren Bedingungen der Friedensschlüsse, bis zum Pariser Frieden 1856 30. März excl. — Dann folgt bis S. 253 die Regententafel, welche sämmtliche europäische Staaten und die Vereinigten Staaten von Nordamerika umfasst, und zwar in der Weise, dass zuerst eine gedrängte Uebersicht der successiven Entstehung des polit. Umfanges des Landes (mit genealogischen Nachweisen) vom Anfang von dessen Geschichte n. Ch. an, dann die Regentenreihe nebst Regierungsjahren aufgeführt wird. Das Werkchen sollte ursprünglich gewissermassen ein Registrum zu dem diplom. Handbuch (2 Bde. Nördl. Beck. 1855) werden; erweiterte sich aber dem Verf. unter der Hand zu einem besonderen Buch, das im Ganzen recht sorgfältig ist. Druckfehler sind meist unbedeutend; störend nur sehr wenige, wie S. 23 Z. 7 u. 2 v. unten, wo 1735 u. 1668 in 1537 u. 1686, S. 179 Z. 1, wo 1798 in 1797, S. 184 Z. 7, wo 908 in 907, S. 236 Z. 5 v. u., wo „blieb mit Schweden" in „blieb mit Dänemark" vereinigt, S. 243 Z. 7 die Zahl 1651 in 1657 zu verwandeln ist, oder 1809, 14. Oct. Z. 3, wo „Hunsrück-" statt Hausruckviertel steht; 1774, 21. Juli, Z. 3 im Cuban, soll heissen am C.; S. 19 Z. 13 soll heissen: 14. Juni 1720; S. 15 Z. 4:

*) Dass der Klasslehrer Geschichte lehre, halte ich freilich mit Hrn. Prof. Bauer (S. 211) für wünschenswerth, blosse Fachmänner finde ich hiezu durchaus nicht geeignet; wenn (S. 212 Note) ein historisch gebildeter Philolog zugleich für mehrere Klassen Geschichtslehrer wäre — wobei freilich eine andere Examinireinrichtung nöthig ist — würde zunächst am einfachsten zu helfen sein.

1710, 31. Mai. 1691—1700 soll heissen P. Innocenz XII. Unter 1686 sollte die Abtretung des Schwibuser Kreises (s. 1740) verzeichnet sein. Nach längerem Gebrauch des Buchs habe ich von den Hauptfactis (wovon einzelne kleinere Schlachten natürlich auszunehmen sind), kaum etwas vermisst und kann auch dies Buch Collegen und besonders ärmeren Schulbibliotheken bestens empfehlen.

D. H. Dittmar's Weltgeschichte im Umrisse für den Schul- und Selbstunterricht. Neunte Auflage. Heidelberg. Winter. 1864.

Dass dies Buch die 9. Auflage erlebt hat, ist an sich schon ein Zeichen, dass es einem Bedürfniss entsprochen hat und fortwährend entspricht. Man könnte einwenden, dass es seinem Charakter nach einem Lesebuche näher stehe als einem Lehrbuch; allein erstlich gilt dies durchaus nicht von allen Partieen, und dann will das Buch auch nicht blos Schulbuch sein und enthält darum Manches, was bei diesem dem Lehrer hinzuzufügen überlassen werden muss. Indess bedarf das längst anerkannte Werk meines Lobes nicht und andrerseits habe ich keinen Anlass, einen Tadel auszusprechen; nur das darf ich nicht verschweigen, dass der Herr Verf. in ganz durchgreifender Weise diese Auflage verbessert hat. Sie unterscheidet sich wesentlich von früheren; nicht blos in Kleinigkeiten, wie S. 270 Marsaglia, wo früher Marseille stand, sondern auch in ganzen Abschnitten, wie in den Hugenotten-, Hussitenkriegen; im dreissigjährigen Krieg, in der Revolutionszeit, und durch das ganze Buch zeigt sich das gewissenhafte Streben, das Werk nach allen Seiten zu bessern und zu ergänzen, was ausdrücklich hier anerkannt werden soll.

Wenn ich auch hier einzelne Bemerkungen, die sich beim Durchlesen mir darboten, anführe, so leitet mich dabei der Wunsch, den verdienten Herrn Verf. zur Prüfung oder Benützung derselben zu veranlassen; ich beschränke mich jedoch auf die zweite Hälfte des Werks.

S. 54. Die pippinische Schenkung 756 galt S. Peter, der röm. Kirche und dem römischen Reiche, vgl. Giesebrecht I, 98; Dietsch Lehrb. II, 1 p. 270 mit Note. — S. 60. Bei der Aachener Theilung bekam Pipin *Aquitaniam et Vasconiam* (nach Pertz III, 198). — S. 62. Karl der Einfältige ward zwar 893 gekrönt von Fulco, aber erst 898 allein König; E. A. Schmidt Gesch. v. Frkr. I, 220. — S. 64. Dass der Beiname *auceps* erst von späteren Schriftstellern Heinrich gegeben wurde, wird der Lehrer hinzufügen. — S. 65. Als Ort der Schlacht 933, 15. März hat man nach Giesebrecht I, 213 Note etwa Rietheburg a. d. Unstrut anzunehmen (Widukind: Riade); dagegen Waitz Ibb. des dtsch. Reichs unter Heinr. I. S. 159 vertheidigt weitläufig Merseburg. — Die Mark Schleswig zwischen Eider, Treene u. Schley 934 wurde in dem Bund des Konrad mit Knut (wahrscheinlich 1025, aber wol nicht in Rom) auf immer verloren; Giesebrecht II, 219 u. 565 Anm. — S. 82. Bezüglich des Wormser Concordats ist jetzt eine bessere Angabe als früher gegeben; doch wird der Lehrer hinzufügen, dass der Kaiser darin der ihm zuständigen Belehnung mit Reich und Stab (Symbole auf's Amt bezügl.) entsagte und sie fortan nur mit dem Scepter (Symbol auf das Einkommen des Amts aus Lehensgütern bezüglich) vorzunehmen verspricht. Näheres findet sich in der für Geschichtslehrer unentbehrlichen deutschen Staats- u. Rechtsgeschichte v. Eichhorn II §. 222 (ed. 5). — S. 85. Dass der I. Kreuzzug ein Oberhaupt, das von vorne herein darüber gesetzt worden wäre, nicht hatte, wol aber Boemund der bedeutendste Fürst war, hat Sybel gezeigt. — S. 86. Betr. der Johanniter. Die neue Regel erhielt päpstl. Bestätigung 1113; Raymund de Puy wurde Procurator 1118; die Beschützung der

Pilger wurde erst zwischen 1120—30 als Pflicht aufgestellt; der Titel „Grossmeister“ wurde seit 1268 offiziell. — S. 88. Die Beschimpfung der österr. Fahne durch Richard Löwenherz wird in neuerer Zeit theilweise bezweifelt. — S. 94. „Damit endete der Krieg 1142“; für den Augenblick; denn nachdem Nässe, Unfruchtbarkeit und Hungersnoth in den zwei folgenden Jahren geherrscht, begann 1145 Konrad wieder Krieg, der über Bayern, Schwaben, Ungarn wüthete (von Ende Mai 1145 bis Jacobi 1146 Regensburg belagert) und erst gegen Mitte Juli 1146 wird in Deutschland Frieden. Dann folgt der Kampf gegen die Ungarn (1146, 13. Sept. Schlacht an der Leytha). Erst auf dem Reichstag zu Speier, 28. Dec. gab dann den Kampflustigen Bernhard v. Clairvaux ein anderes Ziel. — S. 96. Die Alode in Ostfalen blieben dem Heinrich XII. (aus denen 1235 das Herzogthum Braunschweig gebildet wurde). — S. 97 med. Barbarossa belehnte seine Söhne mit den hier erwähnten Gütern schon 1169. — S. 105. Ludwig VIII. entriss den Deutschen auch Avignon nach dreimonatl. Belagerung; Rehm Handb. d. Gesch. d. M.-A. III, 558. — S. 111. Valencia, die Stadt, wird 1238, das Königreich 1253 erobert; id. ib. III. 686 f. — S. 117. Dass Rudolf durch Willebriefe den Curfürsten einen Antheil an der Regierung eingeräumt habe, kann von diesen leicht eine falsche Vorstellung erzeugen; s. Eichhorn; Rehm IV. 1, 67. — S. 119. Adolf v. Nassau wird gewählt 1292. 5. Mai. — S. 124 Z. 5: „Der Pabst“, Clemens VI. — S. 124 Note. Nach Rehm a. O. IV, 1 Stammtaf. 3 erscheinen als Söhne des mit Margarethe Maultasch vermählten Joh. Heinr. († 1375; Bruder Ks. Karl IV): Jobst † 1411 u. Procop † 1405. — S. 134: seinen Neffen Friedrich III.? vgl. dagegen die Stammtafel (hinter N. IX.). — S. 143 nach dem Anfang des XIII. Jahrh. mittelniederl. Gedicht: Reinaert von Willens; 1498 ins Niederdeutsche übers. von Nic. Baumann in Rostock † 1526; Näheres bei Ettmüller deutsche Literaturgesch. S. 247. — S. 147. Die spanische Inquisition 1480 vom Pabst gestattet u. 1481 in Sevilla begonnen; vgl. Llorente. — S. 149 sollte bei Gelegenheit der Erwähnung der *Assemblée des Etats Généraux* eine kurze Andeutung darüber stehen, dass jetzt (1302) nach Beiziehung des *tiers état* die Reichsversammlung obigen Namen bekam, während der Name „Parlement“ nunmehr dem obersten Gerichtshof zukam, der vorher (wo nur Clerus und Barone mit dem Könige tagten, besonders über Gesetzgebung und Geldbewilligung) innerhalb der Reichsversammlung die Rechtshändel der Barone nebenbei geschlichtet hatte, indem derselbe jetzt getrennt, bald mit lebenslänglichen rechtskundigen Beisitzern (*clercs*) neben den Baronen besetzt wird, seit 1308 seinen Sitz zu Paris nimmt und je zwei Sessionen jährlich halten soll, die aber nachher permanent werden. Andere Parlamente wurden zwar in den Provinzen noch geschaffen; aber von grösster Bedeutung für die spätere Geschichte Frankreichs wurde bekanntlich das Pariser, das im Lauf der Zeit sich die Rechte einer Reichsvertretung theilweise anmasste und so vielfach in die Geschicke des Landes eingriff. Dieses sowie die Art der Besetzung u. a. (*La Paulette; cour plenière; lit de justice* u. a.) muss freilich der Lehrer den Schülern kurz erläutern; doch würde eine kurze Andeutung an betr. Stelle dem sonstigen Plan des Werks nicht widersprechen. — S. 151. Mit Burgund ward, nachdem 1361 Philipp de Rouvre gestorben war, am 6. Sept. dess. Jahres Philipp der Kühne belehnt. — S. 152. Compiegne war der Unglücksort für Jeanne d'Arc. — S. 152, Z. 4 v. u. Calais (*adde*: u. die normännischen Inseln). S. 162 §. 171 Urchan erobert Nicaea (1329/30) vor Nikomedien (1338); s. Rehm Hdb. IV, 3, 124 f. — S. 167. Hier wäre Gelegenheit, ein Wort über den Assiento zu sagen; indem 1517 die Flamänder durch

Ks. Karl V. das Privileg bekamen nach den spanischen Colonien Neger zu verhandeln, 1552 zogen ihn die Spanier wieder an sich; 1580 kam er an Genua; 1696 an Portugal; 1701. 27. Aug. durch Philipp V. auf 10 Jahre an Frankreich, 1711. 8. Oct. auf 30 Jahre an England (conform 26. März; 13. Juli 1713 Utrechter Frieden). Erneut 1716. 25. Mai, noch 1739 Anlass zum Krieg, aber 1748 im Aachener Frieden noch auf 4 Jahre der Südsee-Compagnie zugestanden, erlosch er 1750 in der Madrider Convention. — S. 171 Erasmus geb. 1467 (1476 ist Druckf.) — S. 173. Luther wurde 1508 Professor. — S. 175 wegen Landstuhl (vielm. Nannstuhl) siehe oben zu Preger 56, 13. — S. 180 betr. Preussen, könnte die polnische Lehenshoheit (bis 19. Sept. 1657, Vertrag von Welau) u. etwa Mergentheim als Ordenssitz der kathol. gebliebenen Deutschherren angedeutet sein. — S. 181 dürfte wol bei Erwähnung der Krönung Ferdinands von Böhmen das Jahr 1526 stehen, das für das Haus Habsburg durch die Erwerbung von Böhmen, Mähren, Schlesien wichtig ist. — S. 182 unten, „im nahen Coburg", ist dem Schüler wol nicht sofort verständlich. — S. 183. Das Lied „Eine feste Burg" etc. entstand im J. 1529, nach Koch Gesch. des Kirchenlieds I, 82 u. 130 ed. 2. — S. 184 Calvins Todesjahr 1564 (27. Mai) fehlt wol aus Versehen. — S. 185: Vergleich von Kadan 1534. — S. 188 Andr. Doria hatte seinen Neffen Philipp gesandt, der vor Neapel ein Seetreffen gewann. — S. 192 Note: Albert, der Beherzte, † 1500; die Beinamen u. Cf. Joh. Friedrichs des Grossmüthigen Sohn, der unglückliche Joh. Friedr. II. der Mittlere, † 1595 sollten wol beigefügt sein. — S. 196 könnte wol der Ort des Vertrags von Lochau u. Friedewalde 1551. 5. Aug. (bestätigt durch Heinr. II. zu Chambord 1552, 15. Jan. mit dem Versprechen eines Einfalls in die Niederlande) noch hinzugefügt werden. — S. 197. Bedeutung des Augsburger Religionsfriedens: „von jetzt an war es möglich, in Deutschland auch ohne Anordnung des Pabstes ein gesetzlich gesichertes Dasein zu führen" (Ranke). S. 197 extr. Karl V. überliess in einem offenen Schreiben d. d. 7. Sept. 1556 die Reichsverwaltung seinem Bruder und schiffte sich am 15. Sept. nach Spanien ein; seine Erklärung der kaiserlichen Gewalt und Würde zu entsagen wurde den Curfürsten erst am 25. Febr. 1558 durch bevollmächtigte Gesandte mitgetheilt u. acceptirt; Ferdinand beschwor 14. März 1558 eine neue Wahlkapitulation und übernahm dann die Regierung als „erwählter römischer Kaiser." Eichhorn §. 499. — S. 201 Note. Den hier aufgeführten Card. Johann konnte ich nirgends finden. L. Lacour in Hoefer *Nouv. Biographie générale tom. XXII. p. 774* gibt nach *Renée de Bouillé Hist. des ducs de Guise 1849*) folgende Söhne des Claude an: 1) *François duc de Guise*, 2) *Charles cardinal de Lorraine*, 3) *Louis cardinal de Guise*, 4) *François grand-prieur et général des galères*, 5) *René marquis d'Elboeuf*; dagegen aber einen Bruder des Claude: *Jean de Lorraine, dit de Guise, cardinal*, † 1550. — S. 206 Note: Karl von Bourbon † 1537; des Ludwig I. Condé Söhne sind: Heinrich Prinz v. Condé † 1588, Franz Prinz von Conty † 1614, Carl Erzbischof v. Rouen † 1592, Carl Graf von Soissons † 1612. — S. 211 hilft dem des Englischen Unkundigen die beigesetzte Aussprache: *Bash'uell* gar nichts; denn ohne phonetische Schrift lässt sich dieselbe bei englischen Wörtern meist nicht geben, dergleichen soll der Schüler aus des Lehrers Mund lernen (ich lege aber gar kein Gewicht darauf, dass er es richtig fremd ausspricht); nebenher kann er die fleissige Arbeit von Löblein: Anleitung zur richtigen Aussprache der Eigennamen, 2. Aufl., Ulm. Frey. 1863. zu Rath ziehen, woraus er auch lernen kann, dass man Ukräine zu sprechen hat. — S. 215 med. adde: Schottland behielt sein eigenes Parlament. — S. 220. Die Utrechter Union:

29. Jan. 1579, Raumer V, 423 ff. — S. 221. Don Carlos starb (nach *Gachard Don Carlos et Philippe II. Bruxell. II*, 610) sogar mit frommer Ergebung; *Prescot History of the reign of Philipp II, Leipz. Dürr II*, 305 ff. will an den „natürlichen Tod“ desselben freilich nicht recht glauben. — S. 211 g. E. sollte zu den Contreremonstranten doch auch der Name Gomaristen treten. — S. 229. Strenge genommen ist es ungenau, so oft es auch gedruckt wurde, dass die Liga 1609 gestiftet wurde; damals, 10. Juli, war es ein Bund zwischen Maximilian v. Bayern und 7 geistl. Herren, dem dann Aug. 1610 die 3 geistl. Curfürsten als rheinische Abtheilung beitreten; aber nachdem auf dem Regensburger Bundestag 23. Oct. 1613 gar drei Directoren aufgestellt waren, dankt Max 1615 ab und löst diese Union 1617 auf; insgeheim aber verband er sich mit dem Bischof von Bamberg u. Würzburg, Münchner Bund 1617, 17. Mai; dann aber wurde durch den Münchner Vertrag zwischen dem Kaiser u. Max v. 8. Oct. 1619 der Bund auf's Neue gestiftet und dies ist eigentlich die „Liga“ (Stumpf, Schlosser, Buchner). — S. 229. Genauer: die „possidirenden Fürsten“ schlossen den Recess von Dortmund am 31. Mai 1609; Friede zwischen Union und Liga ward 1611 nach dem Rotenburger Bundestag geschlossen. — S. 229 Note, ist in der Jülich'schen Stammtafel ein alter Fehler stehen geblieben; Anna † 1632, verm. an Pfgr. Philipp Ludwig von Neuburg ist nicht eine Schwester, sondern Tochter von Wilhelm dem Reichen † 1592; dagegen dürfte seine Schwester Magdalena † 1633, verm. an Johann von Zweibrücken † 1604, nebst ihrem Sohn Johann Casimir † 1652 hier stehen; der Herz. Johann III. der Friedfertige v. Cleve † 1539, seine Gemahlin † 1543, u. genauer wäre es, wenn oben in der Anmerkung auch der Hauptvergleich zu Neuss 1666 nebenbei erwähnt, gut, wenn unten zu Wolfgang Wilhelm seine Gemahlin (1613) Magdalena, Schwester Maximilians, gesetzt würde. — S. 231. Friedrich V. nahm die Krone an, auch nach Buchner 8, 13 f.; aber nach einer andern Notiz (Schlosser XIV, 118) hatte er selbst schon im April den Achatius von Dohna nach Prag geschickt. — S. 233. Die Belehnung mit der Curwürde, d. d. Regensb. 26. Febr. 1623, fand ausdrücklich nur vorläufig u. mit Vorbehaltung des Rechtes der Kinder u. Agnaten des Pfalzgrafen Friedrich V. statt; Buchner 8, 72 f. — S. 234. Dass Wallenstein auch auf der Nürnberger Universität Altdorf studirte, kann wol noch hinzugefügt werden. — S. 234 ist jetzt besser geordnet; der niedersächsische Kreis erhob sich im März 1625; die Verhandlungen zwischen Frankreich, England, Dänemark (und Schweden) waren schon 1624 eingeleitet und fanden im Hager Vertrag Febr. 1626 einen Abschluss. — S. 235 unten. 15 Millionen ist Druckfehler statt der in der Urkunde (Recess d. d. München 22. Febr. 1628, Kaufbrief Prag 4. März 1628) genannten 13 Mill.; Buchner 8, 119 f. — S. 237 oben: „Reichstag 1630“ soll heissen Curfürstentag (Buchner 8, 130 f.); eröffnet am 3. Juli; am 12. Aug. wurde Wallenstein entlassen; also fällt die Landung Gustav Adolfs noch früher und es soll S. 237 unten heissen: „als Wallensteins Entlassung allgemein gefordert wurde“ oder ähnlich. — S. 238. Der erste Fürst, der an Gustav Adolf sich anschloss war Bogislaw XIV. von Pommern, Mitte Juli 1630, Landgraf Wilhelm V. v. Hessen-Cassel, der seit 1627 regierte, schickte im October den Hermann Wolf nach Stralsund an Gustav Adolf; am 16. April 1631 kündigt er Tilly u. den Ligisten das Quartier; am 15. Mai erhält er nebst den Herzogen Bernhard und Wilhelm von Weimar von Gustav Adolf das Versprechen der Hilfe im Nothfall. — S. 241. Z. 9 „zog nach Franken“ d. h. von Fürth aus nach Neustadt a. A., Windsheim, Ansbach, Dinkelsbühl, dann vor Ingolstadt, nach Donauwörth, dann

nach Rain; während inzwischen Wallenstein nach Forchheim und von da nach Coburg marschirte, von wo er im October an Cronach vorbei nach Plauen und Altenburg vor Leipzig (2. Nov.) rückte. — S. 241. Seit Gustav Adolfs Tod traten die religiösen Interessen in den Hintergrund; es ist fortan mehr ein politischer Kampf zwischen Frankreich und Oesterreich, Schweden und Deutschland. — S. 242. unten: Folge der Nördlinger Schlacht: Fortan sind die Franzosen die Hauptpersonen auf der antikaiserlichen Seite. — S. 243. Wesen des Prager Separatfriedens: Sachsen opfert die pfalzgräfliche Sache u. die Schweden dem eigenen Interesse. — S. 243. Der Curfürst von Trier wird am 26. März gefangen weggeführt; Frankreich erklärt direct an Oesterreich am 19. Mai, an Spanien am 6. Juni den Krieg. — S. 244 unten. Um die „schnellen Kreuz- u. Querzüge“ zu erläutern, sollte eine Bemerkung über den Sundzollkrieg zwischen Dänemark u. Schweden 1643—45 dastehen; Torstensohn von Brünn abgerufen, den Gallas täuschend an der dänischen Grenze 6. Dec. 1643, im Winter bis in Jütland vorgedrungen; ihm wird Gallas nachgesandt, den er bei Jüterbogk am 23. Nov. 1644 schlägt; im selben Jahre Horns Fortschritte und L. van Geer's Versuch; Seesieg des K. G. Wrangel bei Laaland 13. Oct., 1645 Bornholm genommen; 13. Aug. Friede von Brömsebroe Schweden bekommt Sundzollfreiheit u. die Prov. Jemtland, Herjedalen nebst Insel Gothland und Oesel; auf 30 Jahre auch Halland. — S. 245 Maximilians Bruder, Curf. Ferdinand von Cöln, lebte von 1577—1650. — S. 247 sollte Joh. Arnd (statt Arndt) stehen. — S. 248 f. wäre eine kurze Andeutung über Sternkammer, Hohe Commission, *bill of attainder* am Platze. — S. 253 NB. *Rump-Parliament.* — Bradshaws Rolle bei der Untersuchung gegen König Karl. — S. 254 unten würde wol deutlicher die oligarchische Löwensteinische Partei mit Jan de Wit der oranischen gegenübergestellt (Schlosser Weltgesch. XV. 295. 419 oder Macaulay Gesch. Cap. VII. bei Paret III, 171). — S. 256 unten. Das Parlament erklärte zuvorkommend selbst das Gewaltverfahren gegen den König für nichtig: Dahlmann S. 282. — S. 257. Dass das Wort Cabale nicht von diesem Ministerium seine Entstehung hat, sondern für Camarilla schon um 1650 auftaucht, kann allenfalls der Lehrer bemerken. — S. 262 Z. 7. Schon im J. 1651 stand Condé in Guyenne; s. E. A. Schmidt IV. 141 ff. — S. 264. Der Revolutionskrieg beginnt erst 1667; ebd. IV, 268 ff. — S. 266 wäre es gut, wenn in ein paar Andeutungen die letzten Schicksale des Herzogthums Lothringen zusammengestellt würden. — S. 269 darf die *Constitutio Unigenitus* 1713 nicht fehlen. — S. 273. Zschokke Bayr. Gesch. (Aarau 1816) III, 465 Note 258 bestreitet, dass die Treue des Grafen Arco den Curfürsten gerettet habe; ich weiss nicht, ob er widerlegt wurde; wahrscheinlicher aber als der blosse Zufall ist es nach der ganzen Situation seine Treue gewesen. — S. 289 extr. Schlacht bei Passaro im J. 1718. — S. 293 das berühmte Vivat Maria Theresia rex wird in neuerer Zeit mit Grund bezweifelt. — S. 317. 1783 *Fox' East India-bill*; 1784 Pitt's E.-I. B., näher bestimmt 1786; s. Keigthley v. Lappenberg II., 750 f.; „*bill of control*“ (*controul* Druckf.) — S. 318 dürfte wol Vancouver erwähnt werden. — S. 346 Blüchers Sieg bei Brienne? s. Bülau, Häusser IV, 491 f. (ed. 3).

Doch genug;*) ich möchte zwar zu den genealogischen Tafeln noch einige Zusätze für das bessere Verständniss machen, indess kann dies

*) Um nicht noch mehr Raum wegzunehmen, will ich auf desselben Verf. praktischen: Abriss der bayerischen Geschichte (2. Aufl. 1864) nebenbei empfehlend hinweisen.

ein andermal geschehen. Ueberhaupt aber wollte ich auch hier nicht eine Recension schreiben, sondern nur einige beim früheren Gebrauch des Buchs gemachte Bemerkungen niederlegen, um dem verehrten und verdienten Herrn Verfasser mein Interesse an seiner dankenswerthen Arbeit zu beweisen und mein Scherflein zu deren weiteren Vervollkommnung beizutragen.

Erlangen, im Februar 1865. Dr. **Autenrieth.**

Praktisches Handbuch für den Unterricht in deutschen Stilübungen von L. Rudolph. 4 Abtheilungen. (1. u. 2. Abth. in 2. Aufl.) Berlin, Nicolaische Buchhandlung. 1860—64.

Bekanntlich existiren genug Themensammlungen zu deutschen Aufsätzen und Uebungen, von denen ich jedoch die meisten entweder nur für die zwei oder drei untersten, oder nur für die zwei oder drei obersten Klassen des Gesammtgymnasiums als passend gefunden habe, so dass die 4. u. 5. Klasse ziemlich leer ausgehen. Neben Götzinger füllt nun Hr. Rudolph zum Theil diese Lücke aus und zwar durch die 3. u. 4. Abtheilung, vornehmlich die 3., da die 4. bereits für die 6., ja mitunter für die 7. Klasse geeignet sein möchte; die ersten zwei Abtheilungen gehören für die 3 oder 4 unteren Klassen.*)

Wie die lateinischen und griechischen Stilübungen sich an die Schullectüre anzulehnen haben, aber doch diese s. g. Imitationen nicht ausschliesslich getrieben werden dürfen,**) so kann und muss auch der deutsche Unterricht an die Lectüre sowohl des Lesebuches als auch der Klassiker, besonders in den höheren Klassen, sich anschliessen und es bietet diese Lectüre ungemein viel Stoff (z. B. Auszüge, Charakteristiken, Dispositionsübungen, Reden u. s. w.); ja selbst der Geschichtsunterricht dient zur Uebung im Deutschen und ich stimme daher den in Nro. 1 dieser Blätter ausgesprochenen Ansichten Hrn. La Roche's vollkommen bei; aber ich glaube (und wohl auch Hr. La Roche mit mir), dass dem §. 57 der revidirten Schulordnung nur dann vollständig entsprochen werde, wenn, wie Hr. R. mit den Worten des ehemaligen Gymnasialdirectors Spiellecke sagt, „der deutsche Unterricht alles in andern Disciplinen Erworbene in eigenes Leben und innere Anschauung verwandelt". Aehnlich äussert sich der öst. Org.-Entw., der aber, nebenbei gesagt, noch ein sehr gutes Hilfsmittel des deutschen Unterrichtes enthält, die Naturgeschichte, die wir an unsern Schülern häufig sehr vermissen; sie sind oft aller Anschauung und Beobachtung so völlig baar, dass die Schwierigkeit der Ausarbeitung von vielen nicht überwunden wird, auch wenn „der Lehrer bei der Behandlung der deutschen Aufsatzübungen den eigentlichen Schwerpunkt seiner Thätigkeit in dem sucht, was der Bearbeitung des Thema's vorangeht (d. h. in lebensvollem Wechselgespräch mit den Schülern über den Gegenstand) und nicht in dem was ihr folgt".

Das erwähnte Erforderniss der Allseitigkeit befriedigt wenigstens in praktischer Weise des Hrn. R. Aufgabensammlung. Jedes der vier Bänd-

---

*) Ich habe mich der einfachen österr. Klassenbezeichnung bedient.

**) Vgl. die Vorrede Süpfle's zu seinen „Aufgaben zu latein. Stilübungen" II. S. IV.: Bei solch einseitiger Richtung würde Einförmigkeit, Phrasenjägerei, Ungleichmässigkeit gegenüber von andern Spracherscheinungen, die nicht gerade vorgekommen sind, zu befürchten sein; ferner dürfte ein solch beschränkter Stoff leicht auch zu wenig Gehalt und entsprechende Belehrung entfalten.

chen enthält ausser der Vorrede und belehrenden Einleitungen zu den einzelnen Stilgattungen Erzählungen, Briefe und Beschreibungen, das 3. und 4. auch Betrachtungen, Erklärung synonymer Ausdrücke, Auseinandersetzungen (diese zwei Arten auch schon das 2. Bändchen) und Abhandlungen. Hier ist in der That veranschaulicht, wie der Fortschritt vom Leichtern zum Schwereren beschaffen sein soll und damit faktisch die Bedenklichkeit mancher Lehrer gelöst, ob nach den in der 1. und 2. Kl. gegebenen Erzählungen dergleichen auch noch in der 3. und 4. Kl. passende Aufgaben bilden und wie diese und die stufenweise fortschreitenden Beschreibungen beschaffen sein sollen.

Skizzirte Erzählungen gibt der H. Verf. nicht, da der Lehrer aus vollständigen leichter Skizzen machen kann als umgekehrt; diess ist gewiss nicht überflüssig, da eine passende Erzählnng nicht immer leicht zu finden ist, wenn man nicht selbst mehrere Sammelwerke besitzt. — Zu viel Gewicht scheint mir Hr. R. auf die Briefe zu legen, vor deren grosser Betonung im Gymnasialunterrichte auch der österr. Organis.-Entwurf warnt. — Obschon meist sehr viel Stoff angegeben ist, der auch den Schülern mitzutheilen ist, und daher diese nur die Form dafür zu schaffen haben, so scheinen doch einige Aufgaben theils für Studienanstalten unpassend, theils für die betreffende Altersstufe zu hoch gegriffen zu sein, so in der 2. Abth. S. 248. 252, in der 3. Abth. Nro. 21. 25 u. s. w. Andere Themata sind local, z. B. Nr. 17—20 der 3. Abth. Noch andere Aufgaben eignen sich eher für Mädchenschulen — der Hr. Verf. ist Lehrer an einer höheren Töchterschule —, es lassen sich aber die meisten derselben *mutatis mutandis* auch für Knaben gebrauchen, ebenso wie die localen leicht auch für andere Orte umgeändert werden können und wenigstens die Gesichtspunkte, nach denen bei Aufgaben der Art verfahren werden muss, praktisch vorzeigen. Ich sage praktisch, denn es enthält jede Abth. fast für jede Stilgattung ein oder mehrere ausgeführte Musteraufsätze, welche zwar nicht alle wirklich musterhaft sind, aber doch für die Schüler als Muster gelten können. — Dass nicht alle Themata neu sind, ist selbstverständlich: der Nutzen der Wälder, der Fussreisen etc. sind ja stehende Themen unserer Sammelbücher.

Wenn nun auch an dem besprochenen Buch ausser dem Gesagten noch Manches ausgesetzt werden kann und es in mancher Beziehung gerade fur Studienanstalten nicht befriedigt, so enthält es doch des Brauchbaren und Lobenswerthen mehr als des Gegentheiligen und wird daher bis zum Erscheinen eines vollkommeneren Werkes die oben angegebene Lücke zum Vortheile der Lehrer und Studirenden ausfüllen helfen.

Nachschrift. Acht Tage nach Absendung des Manuscriptes für die vorstehende Anzeige wurde mir ein h. Ministerial-Rescript vom Dec. 1864 mitgetheilt, worin §. 57 Abs. 1 der rev. Schulordnung näher ausgeführt, der Gebrauch eines theoretischen Leitfadens neuerdings betont und wiederholt auf Fr. Beck's einschlägige Bücher empfehlend hingewiesen wurde. Von diesen Hilfsbüchern für den deutschen Unterricht kannte ich bisher das „Lehrbuch des Prosastiles“ und die „Poetik“, welche beide für Gymnasial-, aber nicht Latein-Klassen sich eignen. Dagegen waren die „Materialien und Dispositionen“ desselben Verfassers von einer Buchhandlung mir nie zugekommen; aufs Gerathewohl aber nach vielem Schaden noch mehr derartige Bücher fest zu bestellen, habe ich herzlich satt. Da mir nun mit dem erwähnten h. Minist.-Rescr. zugleich diese Materialien-Sammlung zur Einsicht mitgetheilt wurde, so beeile ich mich, damit man nicht glaube, auch ich huldige dem Grundsatz: *Nemo in patria propheta*, zu Vorstehendem nachträglich die Bemerkung hinzuzufügen,

dass die „Materialien und Dispositionen des H. Beck sehr praktisch sind, Stoffe zu Erzählungen, Beschreibungen und Schilderungen enthalten und vorzüglich für den 5. und 6. Kurs sich eignen. Nach Ausweis der Programme wurden sie auch in diesen Klassen Oesterreichs bereits sehr benützt. Daneben sind aber Rudolph's Stilübungen nicht überflüssig, weil sie grossentheils für niedrigere Kurse berechnet sind und für Scriptionen wenigstens gute Dienste leisten können. Werden in den beiden Kursen (5. u. 6.) jährlich je 12 Themate aus Hrn. Beck's Sammlung bearbeitet — ein Mehr ist kaum möglich, da auch über die Klassiker-Lektüre, Geschichte etc. Aufsätze zu machen sind — so reicht sie 3—4 Jahre aus, nach welcher Zeit die Aufsätze unter den nachrückenden Kursen ebenso floriren werden, wie jetzt die Uebersetzungen unserer lat. und griech. Stilübungen.

Dillingen. **Gross.**

Randglossen zu S. 56 u. 58.

Der Vorschlag bei dem geographischen Unterrichte vom Besondern zum Allgemeinen überzugehen ist schon öfter gemacht worden, und ich gestehe, dass ich selbst vor Jahren ihm nicht ganz abgeneigt war. Allein ich wurde sehr bald theils durch die Praxis, theils durch die in methodologischer Hinsicht so wichtigen Schriften von Emil von Sydow — ich erwähne nur dessen „Geographischen Leitfaden, Gotha, Perthes 1862" — von der Unhaltbarkeit jenes Gedankens gründlich überzeugt.

Dass und wie die allgemeine Geographie auch Kindern mundgerecht gemacht werden kann, zeigt in überraschender Weise das Werk von Friedrich Gerstäcker „Die Welt im Kleinen für die kleine Welt" (Leipzig Schlicke). Die 7 Bände empfehlen sich sehr zur Anschaffung für Schüler-Bibliotheken.

Die Reliefkarten scheinen wichtiger, als sie in der That sind. Die Verhältnisse sind zu klein und wirken darum nicht genug auf das Auge des Schülers. Wirksam für den Unterricht wäre vielleicht eine Reliefkarte der nächsten Umgebung, vorausgesetzt, dass die Umgebung mannigfaltig genug und auf der Karte alles möglichst gross dargestellt wäre. In Ermangelung solcher Karten aber wird es sich empfehlen, auf die Bodenverhältnisse der Heimath selbst hinzuweisen, indem man zugleich genaue topographische Karten vorzeigt, um so den Knaben die Karten lesen zu lehren. Passende Gelegenheit zu solchen Explicationen könnten an vielen Orten die Spaziergänge mit der ganzen Klasse bieten. J. S.

Als Curiosum

dürfte nicht uninteressant sein zu hören, welch grosse Anzahl von jetzt noch im Amte stehenden Philologen aus dem alten, jetzt Wilhelms-Gymnasium zu München hervorgegangen ist. Von den Lehrern der Anstalt selber haben alle bis auf 2 ihre Gymnasialstudien an dieser Anstalt absolvirt, von den Lehrern der beiden anderen hiesigen Gymnasien fünf; einige dreissig wirken an auswärtigen Gymnasien oder Lateinschulen. Von den vier Vorständen des hiesigen philologischen Seminars sind drei aus diesem Gymnasium hervorgegangen. Dazu kommt noch eine grosse Anzahl von solchen, welche jetzt im Ruhestand leben, sowie viele mitunter sehr berühmte Lehrer anderer Fächer an verschiedenen Schulen des In- und Auslandes.

Druck von J. Gotteswinter & Mössl in München.

Blätter

für das

Bayerische Gymnasialschulwesen,

redigirt von

W. Bauer & Dr. G. Friedlein.

Erster Band.

№. 8. Ausgegeben den 25ten Juni 1865.

Die einzelnen Nummern erscheinen in Zwischenräumen von 3—6 Wochen. 10 Nummern à 2 Bogen bilden einen Band. Preis des Bandes 3 fl. Bestellungen nehmen alle Buchhandlungen an. — Mitglieder des Vereins von Lehrern an bayer. Studienanstalten erhalten, wenn sie bei der Verlagsbuchhandlung abonniren (Buchner, Bamberg), den Band um den halben Preis durch ihre Buchhandlungen zugesendet. — Einrückungsgebühr für die gespaltene Zeile 4 kr.

Sprachliches und Mathematisches.

I.

Zwei Begriffe, welche schon früher der verlebte Thiersch, für die Gelehrtenbildung Bayerns sein ganzes Leben opfernd, wofür ihm Ehre und Dank gebracht sei im Grabe, gebrauchte, aber den letzteren weder nach seinem Wesen und Charakter, noch weniger nach seinem Eingreifen in die methodische Behandlungsweise der klassischen und deutschen Sprache und der wechselseitigen Beziehung zu einander erfasst zu haben scheint, wenigstens weder das erstere näher bezeichnete, noch das letztere in einzelnen Momenten nachwies, obgleich es in didaktischer und wissenschaftlicher, in methodischer und pädagogischer Hinsicht die Grundlage für allen sprachlichen Unterricht in Gelehrtenschulen bildet und in seinem Uebersehen die Hauptgründe der mehrfach unerfreulichen Resultate jener enthält, welche den Gegnern der humanistischen Studien Stoff zu haltbaren Klagen geben: In das wechselseitige Eingreifen und das Wesen beider Begriffe einzugehen, die Wirksamkeit des Mathematischen für das Sprachliche zu entwickeln, ist Gegenstand der Abhandlung.

Die Fortschritte der Kultur überhaupt, der wissenschaftlichen Bestrebungen und ihre Wirksamkeit für Völker- und Staatsleben, für immaterielle Interessen an sich und materielle nach ganzem Inhalte und Umfange erzeugen in den Erfolgen die auffallendsten Widersprüche und Gegenansichten. Dass die materielle Richtung unter allen Volksklassen die vorherrschende ist, dieselbe eine religiöse und moralische Bildung nur in vielfach übertünchter Form fördert; dass der Materialismus auch die Wissenschaften rücksichtlich der Behandlung und Ueberführung in physische und geistige Momente der Völker und ihrer Staatsverhältnisse beherrscht, ist durch zahllose Thatsachen bewiesen und steht so fest als jede mathematische Wahrheit.

Alle Staatsverwaltungszweige, öffentliche Verhandlungen in Ständeversammlungen und innere Kabinetsbestrebungen, selbst die Thätigkeitskreise der verschiedenen Beamtensphären, wie schon ihre Sprache beweist, sind vom Materialismus beherrscht, dessen Macht stets grössere Fortschritte macht und betrübendere Besorgnisse erregt. Ueberall treten die schneidendsten Gegensätze hervor, machen sich die nachtheiligsten Widersprüche geltend und rächet sich gefährlicher Mangel an wahrer und maassgebender Bildung des Geistes und Herzens, an solider Charakterstärke für redliches Thun und aufrichtiges Handeln des ganzen Menschenthums.

Bei der Frage nach Ursachen und Wirkungen, nach Gründen und Quellen dieser Erscheinungen wird der Beobachter oder Forscher auf die Erziehungs- und Bildungsweise, auf die Stoffe und deren Behandlungsweise, somit absolut auf die Beides bethätigenden Anstalten, auf die Mittel und Wege, welche jene ermöglichen sollen, zunächst auf die Schule und Kirche im Allgemeinen, auf die staatlichen Einrichtungen mit ihren Lenkern, also einerseits auf die Gelehrten an sich, andererseits auf Lehrer und geistlichen Behörden im Besonderen verwiesen. Die Schule von der untersten Stufe bis zur Universität, natürlich auch die Gelehrtenschulen und technischen Anstalten aller Art, bieten Anhaltspunkte für die beregten Mängel, zunächst durch ihre Organisation und Behandlung der Lehrstoffe, durch Verfahren der Lehrer und durch die Pflege der für das öffentliche Leben absolut nothwendigen Wissenschaften.

Diesen objectiven Beziehungen stehen nicht weniger anklagbare subjective, nämlich die physische und geistige, moralische und charakteristische Haltung der Jugend bis zu

ihrem Uebergange in's öffentliche Leben zur Seite: Letzteres fordert von den Gelehrtenschulen Erwartungen, denen diese eben so wenig als die technischen Anstalten und Universitäten entsprechen, wofür eine grosse Anzahl der in's Beamtenleben übertretenden jungen Männer Zeugniss gibt. Der geschmeidige Materialismus unserer Zeit, herrschend in allen Anstalten, maassgebend für die zum wissenschaftlichen Leben und zu Staatsstellen aller Art zu bildenden Jünglinge geht in deren ganze Charakterbildung über. Wer in den letzten 20 bis 30 Jahren die Leistungen der genannten Anstalten für das praktische Leben, zunächst für alle Berufssphären, vorurtheilsfrei beobachtete, wer die Anforderungen an die in ihnen thätigen Individuen unter Bezug auf die physischen und geistigen Fähigkeiten, auf die beiderseitige Kraft und Charakterbildung ruhig und besonnen erwog, gewann vollgültige Beweise für die oben beregten Mängel, welche nur zu allgemein herrschend sind und zu tief im praktischen Leben liegen, als dass sie eine erfreuliche Zukunft versprechen sollten.

Unter solchen Verhältnissen, welche Vorstände und Lehrer an ihren Schülern im Beamtenleben viele Jahre lang wahrnehmen konnten, ergeht an eine Zeitschrift für die vaterländischen Anstalten die ernste Aufforderung, alle unterrichtlichen Momente zu besprechen, die vorhandenen Mängel und Mittel zu deren Beseitigung umfassend und vorurtheilsfrei zu erörtern und nicht sowohl die rein wissenschaftlichen, als vielmehr die pädagogischen und didaktischen Principien zu beachten, welche zum Begegnen der Gebrechen und Uebel geeignet sind und anderen Zeitschriften ähnlicher Art, welche jedoch jene Momente mit weniger Entschiedenheit, dagegen vorzüglich den absoluten Charakter der alten Sprachen, die Philologie als Wissenschaft im Auge haben, an die Seite zu treten: Die Sache gewinnt um so mehr für sich, als die vaterländischen Anstalten von andersher hier und da für gering angesehen werden, wozu man in wissenschaftlichem Sinne kaum einen Schein hat und als die vaterländischen Lehrer und anderen Gelehrten ihre Eier lieber in einheimischen als fremden Nestern sammeln und hiedurch thatsächlich beweisen mögen, wie ihre Anstalten jede Parallele oder jeden Vergleich auszuhalten im Stande sind. Dieser Umstand mag übrigens nicht weiter berührt werden, weil gar manche vaterländische Lehrer dabei betheiligt erscheinen.

Die auf geschichtlich-geographischen Studien beruhende, nur durch die mathematische Methode und ihren logischen

Charakter erreichbare wissenschaftliche Behandlungsweise der alten Sprachen und ihrer Klassiker leidet an Gebrechen, welche nur durch vieljährige Beobachtungen für sprachliche Studien und durch genaues Prüfen der durch die mathematischen Disciplinen gewonnenen pädagogischen und methodischen Principien ergebnissreich in so fern sich bezeichnen lassen, als letztere in der Behandlungsweise der Grammatik, der verschiedenen Klassiker und dem Einführen der Lernenden in das Wesen und den Geist, in die Denk- und Handlungsweise der alten Völker, in die materielle und immaterielle Richtung des Staatslebens jener den Grundcharakter und die allein sichere, daher wahrhaft erfolgreiche Richtschnur für möglichst gründliche Kenntnisse und lebhafte Freude am Lesen der Autoren abgeben: das Einführen dieser Principien und der aus den Charakteren des mathematischen Wissens und aus den mittelst des letzteren zu gewinnenden geistigen Kräften der Studirenden in das Studium der antiken Sprachen fehlt ungeachtet einzelner Bemühungen ansehnlicher Philologen Deutschlands auf den meisten Gelehrtenschulen mehr oder weniger, je nachdem ein oder der andere Lehrer derselben in dem beregten Sinne wirkt und das secirende Verfahren und kleinliche Gehäckel im Behandeln der Klassiker vermeidet, was die Gelehrten und Zeitschriften mittelst der freilich sparsamen Thätigkeit nicht erwirken können.

Viele Lehrer und andere für Sprachstudien sich interessirende Gelehrten haben sowohl von dem Unterrichte in diesen und den mathematischen Disciplinen an sich, als von den Verfahrungsweisen und namentlich von dem Wesen und der Wirkungsweise der mathematischen Methode für das Behandeln der Sprachen eine oft ganz unrichtige Ansicht, welche beziehlich der Mathematik auf dem Irrthume beruht, es handle sich um deren Lehrsätze und Aufgaben oder um materielle Kenntnisse an sich, welche mit den Sprachstudien in keiner Beziehung ständen, für das tiefere Eindringen in jene wegen Mangel an Uebung der dichterischen Anlagen, Anregung der Phantasie für ein reges Fortschreiten in jenen hinderlich seien, die Wirkungen derselben vereitelten u. dgl., wie gedruckte Zeugnisse als Beweise offen belegen: Befangen von diesem groben Irrthume sieht man die Wissenschaft gleichsam über die Achseln an, vergeht sich in grasser Unkenntniss der wahren Sachlage in oberflächliches Gerede gegen jene und gibt die eigene Schwäche in der Behandlung der Sprachstudien zu erkennen.

Wegen solcher, auf Unkenntniss der wahren Charaktere von Wissenschaften, hier zunächst der Mathematik und Naturlehre, der besonderen Geographie und deren Zusammenhang mit der Geschichte beruhend, sind sowohl Anstalten zu bedauern, als solche Lehrer oder Gelehrten wenig in Anschlag zu bringen, wohl aber wegen des erfolglosen Unterrichtes als verderblich zu betrachten, weil sie mittelst gedächtnisskrämerlichem Halbwissen oder heillosem Mechanismus die Schüler schlagende Begriffe für bestimmte Sätze (wurden ja die verschrieenen *loci memoriales* durch einen jüngsten Commissionsbericht wieder aufgefrischt) streng lernen lassen, die langsam vorgesagten Uebersetzungen der Klassiker wortgetreu wieder zu geben nöthigen, und sie hierdurch so plagen, dass sie alle Lust und Liebe zum Lernen oder Bekanntwerden mit den Gedanken und Ideen der Klassiker verlieren und in Folge eines mechanischen Abrichtens einer wissenschaftlichen Bestrebung verlustig werden, wie die Erfahrungen und Wahrnehmungen an Universitäten in ihrem Gesammtcharakter hinreichend beweisen. Die Freiheit der Studien drückt das Beschäftigen mit den philosophischen Fächern fast ganz nieder und erzeugt in den Berufswissenschaften eine heillose Mangelhaftigkeit in absolutem Erkennen der Wahrheiten, welche in allen Sphären des höheren Lebens höchst empfindlich sich rächet: Nur für die medizinischen Studien findet sich eine Ausnahme und erfreuliches Ergebniss, dessen Grund in dem Umstande liegt, dass diejenigen Jünglinge, welche jenen sich widmen wollen, vor ihrem Uebergange zu denselben ein Specialexamen in den allgemeinen Wissenschaften zu bestehen haben: Wann wird an den vaterländischen Universitäten einem Uebelstande begegnet, welcher durch unheilvolle Mängel in wissenschaftlichen und praktischen Befähigungen der künftigen Beamten und Geschäftsleute aller höheren Klassen sich rächet? Sollten die bedauerlichen Ergebnisse bei den theoretischen Examinen und Staatskonkursen nicht hiezu beitragen? Wird man nicht durch jene Ergebnisse bei medizinischen Vorstudien aufmerksam gemacht?

Auch der mathematische Unterricht bringt im Allgemeinen die erwarteten Früchte nicht, weil man mehr die Wahrheiten an sich, aber nicht den pädagogischen Charakter und die aus letzterem hervorgehende geistige Entwickelung im Auge hat, dort ein materielles Vielwissen und starres Kennen der Lehrsätze und Aufgaben fördern will, hier den strengen Zusammenhang der Wahrheiten und den durch fruchtbares, heuristisches

Verfahren zu erzielenden Einfluss auf sprachliche Studien verkennt oder ganz ignorirt. Statt die pädagogischen Principien des mathematischen Wissens und seine methodischen Charaktere den Jünglingen zum klaren Bewusstsein zu bringen und sie mit dem Wesen der Sachen bekannt zu machen, strebt man beim Unterrichte nach blossem Anlernen, mechanischem Nachmachen der vorgemachten Beweise und starrem Wissen, selten aber nach selbstständigen, aus eigenen Kräften zu erwerbendem Erkennen und Anwenden der gewonnenen Kenntnisse. Hierdurch werden die Lernenden zurückgestossen, wird ihnen ein selbstthätiges Vorwärtsschreiten verleidet, Widerwillen vor jedem ernsten Studium, welches die mathematischen Wahrheiten an sich fordern, erzeugt, und jene Lust und Liebe zur Sache, welche allein sicheres Erkennen fördern, nicht gewonnen, vielmehr untergräbt man mittelbar sowohl alle wissenschaftlichen Bestrebungen als man die Leitung aller staatlichen Geschäfte höchst empfindlich schwächt.

Rücksichtlich der Auffassung von Vorträgen und Bewältigung der allgemeinen Wissenschaften, Philosophie und reine wie angewandte Mathematik, Naturwissenschaften und Geschichte nebst Philologie, dann besonders in Beherrschung der Berufswissenschaften klagt man allgemein über Mangel an Liebe und Ernst zu gründlichem Erfassen der Vorträge, an Kraft und Energie zum Eingehen in das Wesen und den Charakter der Sachen und bei Abhaltung von theoretischen und praktischen Examinen über grosse Armuth im Sprachausdrucke, im Bewegen in der Sprache und über noch grösseren Mangel an Gewandtheit im Gebrauche der für wissenschaftlicke Entwickelungen erforderlichen und entscheidenden Begriffe und in der Fertigkeit, eine Sache in einfachen und klaren, bestimmten und sicheren Sätzen darzustellen. Zugleich bringen die Jünglinge zu wenig Lust für ernste Studien und Ausdauer im Fleisse für Erwerben umfassender Kenntnisse von der Schule zu den Universitätsstudien mit, sehen durchgehends über die allgemeinen Studien, namentlich Psychologie und Logik, Philosophie und Mathematik gleichgültig hinweg und machen sie sich aller sicheren und maassgebenden Schlüssel und Grundlagen, absoluten Befähigungen und Vorkenntnissen für Berufsstudien verlustig. Da diese Bedingungen und Anforderungen allein aus der heuristischen Verfahrungsweise und durch das hiermit verbundene Einführen der Jünglinge in das Wesen der Unterrichtszweige gewonnen werden, hierfür die Anregung des Selbstvertrauens und der Selbsständigkeit im

Aneignen von sicheren Kenntnissen absolut erforderlich ist und die Mittel zur Erreichung des Zieles vorzugsweise in dem wechselseitigen Eingreifen der Charaktere des Klassischen und Mathematischen bestehen, so gehört die Besprechung derselben und ihrer gegenseitigen Unterstützung zur Hauptaufgabe der gegenwärtigen Zeitschrift.

Belege zu beregter Mangelhaftigkeit in der Bildung auf gelehrten Anstalten und unzureichenden Erfolgen geben Zeitungsartikel und Klagen grosser Staatsmänner, Gelehrter und umsichtsvoller Beamten in so fern, als behauptet wird, für fast alle schwierigen und umfangreichen Staatsgeschäfte, welche allseitige Ausbildung der geistigen Kräfte, eine in allen Beziehungen imponirende Charakterstärke, eine unbedingte Beherrschung der für den Beruf erforderlichen Wissenschaften, umfassende Kenntniss des staatlichen Lebens und eine nachhaltige Kraftdauer in den Berufssphären voraussetzen, oder für andere wichtigere Stellen die geeigneten Männer selten zu finden, den Staat oft in der Enge zu sehen und für Bewältigung aller staatlichen Interessen eine zu grosse Anzahl von Beamten anstellen zu müssen: Hiergegen lässt sich freilich mit Recht einwenden, die Geschäftskreise aller Art seien bei der grossen Erweiterung, Vermehrung und Verzweigung der materiellen Volks- und Staatsinteressen seit der letzten 30-40 Jahre ausserordentlich vervielfältigt u. s. w.: Allein in allen Verhältnissen zeigt sich, dass jene materiellen Zunahmen mit dieser Vermehrung des Amtspersonals im Missverhältnisse stehen weil man unter diesem zu grossen Mangel an tüchtigen, nachhaltig kräftigen und absolut sicheren Arbeitern antrifft, weil viele mitunter fleissige, die zu bewältigende Sache nicht von der rechten Seite angreifen oder sie unrichtig auffassen oder, wie man sich gewöhnlich ausdrückt, „den Nagel nicht direct auf dem Kopfe treffen“. Jeder aufmerksame, geistig kräftige, besonnen urtheilende Amtsvorstand, in jahrelangem Wirkungskreise thätig, kann hiefür Belege bieten.

In wie weit hieran der Staat mittelst Organisation und Leitung aller wissenschaftlichen und praktischen Anstalten einen Theil der Schuld trägt, soll hier nicht speciell erörtert werden, nur behauptet wird, dass die Gymnasien den Mangel an vorbereitendem Uhterrichte in Psychologie und Logik und die Lyceen und Universitäten die Controle über Besuch der Collegien und über Fleiss nebst Erwerbung von Kenntnissen in den Berufswissenschaften durch jährliche Endexaminen, wodurch zugleich den Eltern oder sonst Beaufsichtigenden die

erforderliche Kunde und Sicherheit gegeben würde, schwer empfinden, die Gymnasien den Lyceen und Universitäten nicht gründlich und nachhaltig vorarbeiten und letztere durch die unbedingte Freiheit der Studien eine klaffende Wunde erhalten, welche nicht blos an den Wissenschaften selbst, sondern an allen Staatsstellen krebsartig nagt, sich von Jahr zu Jahr erweitert, die Veredlung des Charakters mehr und mehr vereitelt und zu Anstrengungen stets unfähiger oder doch gegen dieselben indolenter macht.

Abhilfe der Gebrechen ist dringend nöthig und die Möglichkeit derselben nebst den Mitteln mit Umsicht und Unpartheilichkeit, mit Offenheit und Zweckmässigkeit zu erörtern: Dieses muss und wird die Zeitschrift direct oder indirect durch freie Besprechung aller Interessen der Anstalten nach Innen und Aussen, durch Nachweisung von unpassenden Einzelnverfügungen und allgemeinen Organisationen und durch Erörterungen von besonderen den Zwecken nicht entsprechenden Behandlungsweisen in den verschiedenen Lehrzweigen, wozu die sprachlichen und mathematischen, geographischen und geschichtlichen Disciplinen gehören, aber in Bezug auf die alten Sprachen, Mathematik und Geographie nicht hinsichtlich der Materien an sich, sondern auf ihre durch pädagogische Principien geleitete und erfolgreiche Behandlungsweise und auf das methodische Ineinandergreifen der Lehrzweige selbst, um einerseits das Gedächtniss und die Phantasie, das Gemüth und Herz, andererseits das richtige Denken und scharfe Urtheilen, das sichere Schliessen und consequente Folgern, also eine ernste und solide, allseitige und scharfe Verstandesbildung in dem ganzen Wesen und Charakter der Jünglinge zur anderen Natur zu machen und in ihre ganze Handlungsweise einzuleben.

Diese Angaben beziehen sich allerdings auf unerfreuliche Zustände und Erfolge des vaterländischen gelehrten Studienwesens und auf einzelne im Unterrichtsorganismus nicht aufgenommene Lehrzweige, nämlich die Elemente der Naturgeschichte in den Lateinschulen und unteren Gymnasialklassen, Psychologie und Logik in der 3. und 4. Klasse, die politische und physikalische Geographie in allen Klassen, indem z. B. letztere die Grundelemente für eine anschauliche, fruchtbare und zuverlässigen Erfolg liefernde Behandlung der Geschichte, der physischen und geistigen Entwickelung der Menschheit überhaupt, der sicheren Fortschritte und bereichernden Zustände der Staaten und der Kulturstufen ihrer Völker im Besonderen abgeben.

Neben diesen Mängeln sind jedoch die erfreulichen Leistungen jener nicht zu übersehen, noch zu verdunkeln: Mit Zuversicht und Stolz darf man auf einen Vergleich mit ähnlichen Anstalten aller anderen deutschen Staaten hinsehen, welche in Betreff des Klassischen wohl schwerlich eine bessere Stellung und günstigere Erfolge aufweisen können. Hinsichtlich der Naturwissenschaften, Elemente der Psychologie und Logik nebst der Geographie zeichnen sie sich vor den vaterländischen aus; hinsichtlich der mathematischen Disciplinen gehen einzelne Anstalten wohl zu den Elementen der höheren Geometrie: Allein hierauf ist in so fern wenig Gewicht zu legen, als diese Disciplinen für das Hauptziel des mathematischen Unterrichts an Gelehrtenschulen, nämlich für den formalen Nutzen durch die ihm eigene Methode und den Charakter der sie bezeichnenden Begriffe, durch die einfache Gliederung und strenge Anordnung der Disciplinen überhaupt und der Abhängigkeit der einzelnen Gesetze von einander keinen besonderen Einfluss ausüben.

Hierbei kann nicht unberührt bleiben der Gebrauch von Lehrbüchern oder das Einhalten von einem Unterrichtsgange, wornach zusammengehörige Disciplinen zerrissen und oft von einander unabhängige Gesetze an einander gereiht und viele logische Verstösse begangen werden; dass man meistens nur den Stoff, keineswegs aber das Eingreifen der mathematischen Methode in die Entwickelung der geistigen Kräfte und in die Förderung einer präcisen und einfachen, genauen und klaren Sprachfertigkeit als engen Verband des Mathematischen mit dem Philologischen im Auge hat, also das letztere den aus dem ersteren hervorgehenden Hauptgewinn verliert. Dieses beweisen viele Jahresberichte und Programme, beweist der aus jenen hervorleuchtende organisatorische Charakter der Anstalten fast aller Staaten Deutschlands. Auch an den vaterländischen Anstalten finden sich dergleichen Uebelstände, von denen selbst das neueste Programm über mathematischen Unterricht, so viele Vorzüge es auch gegen das im Jahre 1861 aus einem oder dem andern Inhaltsverzeichnisse von Lehrbüchern planlos und chaotisch zusammengeschriebene besitzt, nicht ganz frei ist: dasselbe ist von einem mit dem Wesen der für Gelehrtenschulen erforderlichen mathematischen Disciplinen vertrauten Manne bearbeitet, aber durch Aufnahme von Einzelnheiten aus gutachtlichen Berichten sogenannter praktischer Fachmänner zu einzelnen logischen, pädagogischen und methodischen Fehl-

griffen gerathen, welchen der aufmerksame, den Stoff genau erwägende Lehrer leicht begegnen kann.

Die logischen Kategorien der gesammten Zahlenlehre, das Bilden oder Entstehen, das Verändern für entstandene Gebilde, das Vergleichen und Beziehen aller Zahlarten ziehen sich durch den sogenannten algebraischen Theil, ohne jedoch durch diesen der Wort- und Sachbedeutung ermangelnden Begriff das Richtige zu bezeichnen. Nicht so rein sind die den geometrischen Theil charakterisirenden Ideen geordnet, wofür, wie für manche logische Verstösse in dem Gebiete der Zahlenlehre das Nähere folgen soll, um manchen Hindernissen eines völlig erfreulichen und resultatreichen Unterrichts zu begegnen.

Prof. Dr. **Reuter**.

Ueber den mathematischen Lehrplan
von **Theodor Hoh.**

Da die in Nro. 2 dieser Blätter enthaltene Abhandlung über den mathematischen Lehrplan direct und diejenige über denselben Gegenstand in Nro. 4 mittelbar durch mehrmalige Berufung auf die Zeitschrift Eos, welche vor einigen Monaten einen Aufsatz von mir über die bewusste Frage gebracht hatte, meinen Namen mit jenem Entwurf in nähere Beziehung bringt, liegt mir ob, nicht zwar über diese letztere rücksichtlich ihrer vermutheten Bedeutung oder Ausdehnung, wohl aber in Hinsicht einiger besonders angegriffener Punkte mich auszusprechen, wobei ich versichere, dass „ein ernster und aufrichtiger Meinungsaustausch“, wie ich ihn durch die Schlussworte meiner Arbeit in der Eos anzubahnen suchte, mich selbst dann zu Dank verpflichtet, wenn Verschiedenheiten der Anschauung hiebei zu Tag treten, welche, vielleicht unversöhnlich, doch wegen des dadurch geweckten Nachdenkens zu geistiger Läuterung dienen. Nach dieser Bemerkung wende ich mich zur geordneten Besprechung der wichtigeren Punkte, welche in beiden besagten Artikeln am gegenwärtigen mathematischen Lehrplan gerügt sind, und bitte nur noch, dass, wenn ich über einige Aeusserungen und Redewendungen des zweiten derselben schweigend weggehe, der Grund bloss in meinem Wunsche gesucht werden wolle, der Sache jene ruhige Objectivität zu bewahren, welche sie ihrer Wichtigkeit wegen verdient.

1) Die Nichtberücksichtigung der an den deutschen Schulen erworbenen arithmetischen Kenntnisse könnte dem neuen Plane zum besonderen Vorwurf nur gemacht werden, wenn auf die Worte „die elementaren Eigenschaften des Zahlensystemes, Zahlzeichen, Uebung im Anschreiben und Aussprechen der Zahlen“ Rücksicht genommen wird, denn Alles Andere schrieb auch der ältere Entwurf vor. Mit Obigem kann aber nur eine auch bei Voraussetzung gründlichster elementarer Rechnungskunde nicht überflüssige Wiederholung der arithmetischen Grundbegriffe gemeint sein, über welche der Lehrer, nachdem er sich überzeugt hat, dass die Schüler in der That die vorgeschriebene Geübtheit besitzen, möglichst rasch weggehen wird. — Die Theilbarkeit der Zahlen durch einzifferige Divisoren war im älteren Plane auf 2, 3, 5, 9 beschränkt und ist im neueren auf die „meisten“ erweitert — wesshalb nun gerade dem letzteren

vorgeworfen wird, den Divisor 7 weggelassen zu haben, ist um so weniger einzusehen, als die Bezeichnung: „meisten" in Klammern steht und hiemit dem Lehrer die Freiheit mehr als früher gesichert ist, das Verfahren auf so viele auszudehnen, als ihm irgend passend scheint. Die Aufsuchung des grössten Divisor bildet allerdings den Uebergang zur Bruchrechnung, dass aber derselbe bereits in der 1. Klasse vorbereitet wird, dürfte keinen Anstoss erregen, wenn bedacht wird, dass das Pensum derselben als grossentheils schon in der deutschen Schule abgemacht betrachtet werden will und doch kaum alle übrige Zeit auf die Rechnung mit benannten Zahlgrössen verwendet werden soll. Eine Specialisirung dieses Themas, das im älteren Entwurf überhaupt gar nicht erwähnt ist, scheint nicht wohl nöthig, weil hier keine principielle Erweiterung der Theorie, sondern eine Anwendung derselben vorliegt, in welcher auf Lösung einfacher Dreisatzaufgaben um so eher eingegangen werden kann, als in der That hiebei die Form der erst später vorkommenden Proportionen nicht nöthig ist. Dass der Bruchrechnung das ganze zweite Jahr gewidmet ist, unbeschadet der darauf bezüglichen Bemerkungen, welche in der 1. Klasse gelegentlich des oben erwähnten Problemes gemacht wurden, mag darin seine Begründung finden, dass einerseits geringe Kenntniss und Gewandtheit in diesen Lehren vielfach anzutreffen war und anderseits die anerkannte Bedeutung der Decimalbrüche eine gediegene Behandlung derselben wünschen lässt. Die Zurückführung der Decimalbrüche auf gemeine ist von geringerer praktischer Bedeutung, aber wenn man sich wie natürlich auf die einfachsten Fälle beschränkt, nicht so schwierig dass eine Verlegung in die II. Gymn.-Klasse nöthig erschiene.

2) Da die arithmetischen Proportionen doch nicht jeder Anwendbarkeit entbehren, und die Auffindung des arithmetischen Mittels mindestens ebenso leicht mit als ohne Benützung der Proportionsform geschieht, auch die Erlernung der letzteren und der wenigen an sie sich anschliessenden Sätze den jugendlichen Köpfen schwerlich eine gefährliche Richtung ins Antiquarische ertheilen wird, finde ich deren Aufnahme in den Lehrstoff der 3. Klasse nicht ungeeignet. Die zwei Worte: „wie geometrischen" sollten in Klammern stehen, um darauf hinzudeuten, dass es sich hier nur um eine formelle an wenigen Beispielen nachgewiesene Erklärung eines Begriffes handelt, welcher nicht allzu häufig vorkommt, von welchem aber doch zu wünschen ist, dass Schüler, von denen Mehrere am Schluss der Lateinschule die Studienlaufbahn verlassen, ohne viel Gelegenheit zu weiterer Fortbildung zu haben oder zu benützen, ihn nicht vollkommen unverständlich finden, wenn ihnen die Form der sog. stetigen Proportion aufstösst, deren Eigenthümlichkeit so leicht aus dem allgemeinen Gesetze der geometrischen Proportionen herzuleiten und für welche, wenn man sich, was zu dem angedeuteten Zwecke genügt, an kleinere und überdiess an solche Zahlen hält, deren Product rational wird, die Berechnung des Mittelgliedes so einfach ist, dass es wohl auch dem schwächsten Schüler begreiflich gemacht werden kann. Es ist wahr, dass hiebei eine Rechnungsart verwendet wird, welche von der elementaren Arithmetik ausgeschlossen zu sein pflegt; da aber unter den angedeuteten Beschränkungen diese so ungezwungen aus den Principien des Multiplicirens und Dividirens entfliesst, wird es kaum ein Verbrechen gegen die wissenschaftliche Ordnung zu nennen sein, wenn ausnahmsweise und zu eben gedachtem Behufe eine Anticipation gemacht wird. Auf mehrere Zahlen wird man sich nicht einzulassen brauchen, weil der Schüler, der in geistigen Angelegenheiten des späteren Lebens sich bei den Erinnerungen der Schule Rath erholt, die in der Praxis erlernte Schlussfolgerung der Ana-

logie leicht anwenden kann, um zwar nicht die Lösung aber doch die Bedeutung des Falles zu verstehen.

3) Diophantische Gleichungen sind auch im älteren Plane nicht namhaft gemacht. Eine Theorie der unbestimmten Analytik ersten Grades fände bei den Schülern kaum den rechten Boden vor; einzelne einfache Fälle aber zu behandeln wird im Anschluss an die Gleichungen ersten, oder, wenn hier die Zeit fehlen sollte, an diejenigen zweiten Grades wohl möglich sein. Bezüglich der letzteren dürfte deren gewünschte Ausdehnung auf höhere Grade in dem Sinne, dass die kubischen Gleichungen in ausführlicher und vollständiger Behandlung zum Gymnasiallehrstoff gezogen werden, kaum allgemeine Billigung finden, — wenigstens habe ich bei früheren Versuchen dieser Art keinen grossen Nutzen daraus entspriessen sehen — während die Zurückführung einiger Gleichungen, in denen höhere Potenzen als 2 vorkommen, eine jedenfalls nicht schädliche Gelegenheit zu algebraischen Uebungen gibt.

4) In der Potenzlehre macht es einen eigenthümlichen Eindruck, dass alle Sätze mit den allgemeinen Symbolen der Buchstabenexponenten ausgeführt werden, während man sich bei der Potenzirung von Summen und Differenzen ausschliesslich an die Exponenten 2 und 3 hält. Ich glaube, dass eine Aufklärung darüber dem Schüler gegeben werden soll und kann, indem man zeigt, wie Binome mit grösseren Exponenten potenzirt werden. Die durch Induktion — welches Verfahren trotz des sonst von der Mathematik den sichereren Formen der Logik mit Recht zugewendeten Vertrauens im Einzelnfalle und bei guter Begründung vielleicht keinen allzu grossen Anstoss erregt? — geschehende Verallgemeinerung hat allerdings nur einen formellen Werth und kann bloss rückwärts durch Vertauschung des allgemeinen Exponenten mit Zahlen erprobt werden, aber, was hier wünschenswerth erscheint, lässt sich so auf ganz elementarem Wege erreichen, nämlich die Erweisung, dass sämmtlichen Sätzen über Potenzirung der algebraischen Grundformen eine durchaus allgemeine Bedeutung zukomme. Eine bessere Begründung der Coefficientenbildung und deren Beziehung zu den Exponenten der Faktoren in den Gliedern der Binomialreihe — für welche ohnehin, wenn man es ganz gründlich nehmen will, auch die in der III. Gymn.-Kl. erworbenen Kenntnisse nicht hinreichen, sondern noch durch einige Sätze der höheren Reihen bereichert sein müssten — bildet freilich die vielleicht ausschliessliche Anwendung der kombinatorischen Analysis, aber die hiebei auf höherer Stufe und mit grösserer Gediegenheit geschehende theilweise Wiederholung des fraglichen Satzes wird eben so wenig schaden, als die unter obigem Vorbehalt gleichsam provisorische Kenntnissnahme desselben an der ihm im System angewiesenen Stelle. Indess ist möglich, dass ich den Werth der rechtzeitigen Befriedigung eines am bestimmten Punkte auftretenden theoretischen Bedürfnisses zu hoch geschätzt habe, als dass ich in meiner früheren Stellung, bevor die Kombinationslehre überhaupt in den Unterrichtsplan aufgenommen worden war, den Vortrag des Binomialtheoremes in oben angedeuteter Art hätte versuchen, und in Erinnerung an dieses möglicherweise von Andern für unpassend erachtete Verfahren eine Anordnung des neuen Entwurfes vertheidigen sollen, bezüglich deren unbedingter Verwerflichkeit durch Vorstehendes vielleicht das Urtheil gemildert wird. — Für die imaginären Grössen, welchen auch ich durchaus keine zu weit gehende und vollständig unpraktische Verwendung wünsche, ist nur ganz allgemein „die Behandlung" empfohlen, über deren Ausdehnung aber so wenig etwas bestimmt, dass, wenn dem Lehrer eine andre Anwendung der Wurzelrechnung zweckmässiger erscheint, er wohl jene so-

weit einschränken kann, um für diese Zeit zu gewinnen. Dass letztere, z. B. die Wurzelgrössen ersten Grades in Gleichungen betreffende, oder überhaupt jede denkbare nicht ausdrücklich angeführt ist, halte ich für weniger schlimm, als wenn man bis auf das Kleinste jeden Schritt in dem zu durchwandernden Stoff hätte vorzeichnen wollen. Freie Beweglichkeit, namentlich in den Anwendungen, scheint mir Bedürfniss für die gute Wirksamkeit des Lehrers.

5) Das Wenige, was von der kombinatorischen Analysis und der Wahrscheinlichkeitsrechnung vorgeschrieben ist, nimmt schwerlich würdigerem Stoffe die Zeit weg, denn erstere gewährt den formalen Nutzen der Geistesschärfung und den praktischen einer auch in weiteren Kreisen immer mehr anerkannten Anwendbarkeit mindestens in demselben Masse, als jedes andre mathematische Gebiet, und letztere ist so interessant, dass ihre übrigens schon im vorigen Plane beliebte Einführung in den Gymnasiallehrstoff weniger der besondren Rechtfertigung bedarf, als diejenige manches andren Faches. Nur wird gerade hier am entschiedensten selbst vom Schüler nach der praktischen Bedeutung der Theorie gefragt werden, und es ist wohl möglich, dass wenn ihm von dieser nichts geboten wird, ihm jene einigermassen abstrus vorkommt und dabei die Behandlung des Gegenstandes den grössten Theil des Werthes verliert. Wenn nun von dieser Erwägung ausgehend die Worte: „Wetten, Theilung des Einsatzes vor Entscheidung, Anwendung auf naturwissenschaftliche und statistische Fälle“ angeführt sind, so geschah das gewiss nur, erstlich, weil einige mit der Wahrscheinlichkeitsrechnung eng zusammenhängende und der Betrachtung nicht unwerthe Fälle in der That in Vorführung eines Beispieles aus dem Bereich der Wetten und der Spiele die kürzeste und klarste Erledigung finden, zweitens in der Ueberzeugung, es werde durch Takt und Pflichtgefühl des Lehrers eine so vorsichtige Auswahl und mässige Ausdehnung der zu besprechenden Fälle getroffen werden, dass eine moralische Gefahr für den Jüngling, welchem Karten- und Hazardspiel aufs Strengste verboten ist, auch vom ängstlichsten Gemüthe kaum befürchtet werden mochte, drittens mit der Voraussetzung, dass unter den naturwissenschaftlichen und statistischen Fällen schon desshalb nur wenige und einfache verstanden werden würden, weil man einerseits am Gymnasium wohlbekanntermassen keine Integralrechnung anwenden kann, und anderseits ausgedehntere Kenntnisse in der Naturwissenschaft und Statistik fehlen. Selbst nur ein einziges Beispiel, woran der Schüler sieht, wie Naturforschung und öffentliches Leben von jener Theorie Nutzen ziehen, ist besser, als wenn solche Hinweisung ganz fehlt, und desshalb kann ich, nachdem unter der angedeuteten Beschränkung die Möglichkeit der Ausführung kaum zu bezweifeln ist, die darauf gerichtete Forderung nur gerechtfertigt finden.

6) In drei Semestern mit je zwei — im ersten derselben sogar drei — Wochenstunden halte ich die Bewältigung der ebenen Geometrie in den vorgeschriebenen Grenzen für wohl möglich; diess wirklich zu zeigen, würde aber eine Detaillirung des Unterrichtsganges erheischen, welche hier nicht zulässig erscheint, so dass nur darauf hingewiesen werden kann, dass die Vertheilung des geometrischen Lehrstoffes im vorigen Plane auch nicht günstiger gewesen ist, wenn das stärkere algebraische Pensum der I. Gymn.-Kl. dabei in's Auge gefasst wird. Selbst wenn man die Stundenzahl genau in der vorgeschriebenen Weise vertheilen und einhalten will, wodurch, wie man behauptet, alle Compensation zwischen den beiden parallelen Lehrfächern verloren geht, ist letzteres nicht der Fall, weil es auch auf die Menge und Schwierigkeit des nebenher zu bewält-

igenden Gegenstandes ankommt, so dass, wenn der eine weniger Zeit und Mühe zum Nachstudium erfordert, der andre, obgleich nicht in mehr Stunden, doch schneller vorgetragen werden kann. Wenn übrigens im Allgemeinen die gesetzlichen Bestimmungen eine Selbsthilfe irgendwelcher Art allerdings unnöthig machen sollen, und wenn meiner jedoch bei einer andren Gelegenheit gebrauchten Redewendung über die wohl überall auf eigene Verantwortung und mit Recht geschehende Umgehung derselben nicht die entfernteste Absicht zur Ermunterung revolutionärer Gelüste zu Grund lag, so wird doch zugegeben werden können, dass dem Lehrer in manchen Dingen und namentlich in der ausnahmsweisen Benützung der Stunden hie und da eine Verfügung frei stehe, welche er bloss von seinem eigenen Ermessen über das vom Fassungsvermögen der Schüler, von deren Zahl oder von besondren Ansichten über die Wichtigkeit bestimmter Lehren abhängige Bedürfniss ableitet. — So wird auch hier was vom Kreise zu constructiven Zwecken gewusst werden soll, füglich in einer Stunde beigebracht und an geeigneter Stelle geübt werden können, ohne dass darum nöthig erschienen wäre, die eigentliche Behandlung des Kreises der I. Gymn.-Kl. zu entziehen. — Dass die Congruenz der Parallelogramme nicht besonders benannt ist, kann dem neuen Plan nicht mehr sondern eher weniger zur Last gelegt werden, als dem alten, weil der Lehrer durch die sonst nicht angeführte Hinweisung auf die Congruenz der Vielecke an eine Erweiterung und zweckmässige Anwendung der Congruenzlehre überhaupt erinnert wird. — Der Vorwurf endlich, dass in der Vertheilung des Lehrstoffs zwischen 4. Lateinsch. und I. Gymn.-Kl. keine Rücksicht auf die Ueberlassung des Unterrichtes an verschiedene Lehrer genommen sei, hat für den Entwurf an sich gar keine Bedeutung, weil vorerst immer nur von Anstellung besondrer Lehrer der Arithmetik die Rede war und die Einführung dieser Herren in die 4 Lateinsch., soviel ich weiss, erst nach Veröffentlichung des Planes geschah.

7) Ueber die vorgenommene Verstellung von Trigonometrie und Stereometrie sind mir die in diesem Sinne ausgesprochenen Wünsche erfahrener Lehrer erinnerlich, und ihnen nachzukommen, ist ohne Zweifel mit derselben beabsichtigt worden. Ich meines Theiles lege hierauf geringeres Gewicht, möchte indess in der in demselben Jahr vorgeschriebenen Behandlung der Logarithmen weniger ein Hinderniss, als vielmehr eine gute Gelegenheit finden, von denselben sofort die beste Anwendung zu trigonometrischen Zwecken zu machen und so beide Theorien in einer Wechselwirkung und einem Zusammenhang zu betrachten, wie es für die Arbeit eines Jahreskurses nur wünschenswerth erscheint. — Der Umfang der Trigonometrie ist mir in seiner grossen Erweiterungsfähigkeit wohl bekannt, kann aber bei nicht willkürlicher, sondern im Bedürfniss des Gymnasiums gutbegründeter Beschränkung neben dem algebraischen Pensum dieses Jahres wohl bewältigt werden. Was die hiebei gewünschten Anwendungen auf Tonverhältnisse und Lichtbrechung betrifft, so möchten derartige Ausflüge auf das zur Zeit noch fremde physikalische Gebiet zu selten von einem günstigen Erfolg begleitet sein, als dass der Versuch, sie allgemein zu empfehlen, ein glücklicher genannt werden dürfte.

8) Die Anwendung der Algebra auf Geometrie ist von vielen Seiten als sehr geeigneter Stoff bezeichnet worden, um in der Oberklasse zweckmässige Wiederholung älterer Lehren und Anwendung von Theorien zu machen, welche einen das blosse „Abrichten“ übersteigenden Werth haben. In der Berücksichtigung dieser Repetitionstendenz mag es liegen, wenn an sich einfache und leichte algebraische Formeln zur geometrischen

Construction herbeigezogen sind. Uebrigens wird gegenüber der Specialisirung dieses Lehrgegenstandes zugegeben, dass bei der Neuheit desselben für den Gymnasialunterricht, bei dem Bedürfniss, darüber erst praktische Erfahrungen zu sammeln, und bei der Verschiedenheit der Ansichten, welche überhaupt hier bestehen, eine Klärung, sichere Aufstellung und Begrenzung des Themas erst später möglich sein wird. Vieles mag unter Gegenwärtigem zu leicht und als bei früheren Gelegenheiten bereits abgemacht befunden werden, Andres zu schwierig oder zu viel Voraussetzungen und unwesentliche Nebenforderungen zur Lösung verlangend, Manches soll sogar nicht gegen den Vorwurf der Veraltung absolut in Schutz genommen werden — obschon die Ironisirung des Obsoleten und Pedantischen noch keine Gewähr für die Wunderkraft der „Zukunftsmathematik" bietet.

9) Bezüglich der Mechanik ist eine doppelte Frage zu beantworten, einmal ob die frühere Behandlung derselben, wie sie den Gymnasien vorgeschrieben war, erheblichen Nutzen stiftete, zweitens ob wirklich durch die gegenwärtige Anordnung etwas Schlimmes geschehen sei. In erstrer Hinsicht habe ich öfter in glaubwürdiger Weise gehört und — obschon ich wegen der Kürze der meiner desfallsigen Erfahrung zu Gebot stehenden Zeit hierauf weniger Gewicht lege, selbst beobachtet, dass ein nochmaliger Vortrag des mechanischen Theiles der Physik unerlässlich sei und dass man hiebei nur geringe Gelegenheit habe, auf die hierüber am Gymnasium erworbenen Kenntnisse der Zuhörer sich zu stützen. Der Nutzen, den man in dieser und anderer Beziehung vom Gymnasialstudium der Mechanik gesehen, erschien zu gering, als dass er die darauf verwendete Zeit gerechtfertigt hätte, welche, da nun einmal die Absolutorial-Prüfungen in der gegenwärtigen Weise bestehen, in welcher Hinsicht ich es auch anders haben möchte, der Wiederholung und Einübung des Prüfungsstoffes lieber und mit besserm Erfolg hätte zugewendet werden mögen. Bei so beschränkter Zeit scheint auch von den Aufgabensammlungen, deren es allerdings einige gute gibt, wenig Gebrauch gemacht worden zu sein. Ueberdies machen jene Sammlungen, sofern sie wirklich als reichhaltig und gediegen bezeichnet werden dürfen, zwei Voraussetzungen, welche am Gymnasium nicht zu erfüllen sind, erstlich einen weiter gehenden Kalkül, dann umfassendere Kenntniss verwandter Naturgebiete. Was sich vollkommen innerhalb der Grenzen der elementaren Mechanik nach Form und Inhalt hält, scheint mir nicht ausreichend, um jene vielseitige Anwendung mathematischer Lehren und Fertigkeiten zu ermöglichen, wie sie nothwendig wäre, wenn dadurch die Einübung des älteren Lehrstoffes ersetzt oder auch nur ergänzt werden sollte. — Man konnte dadurch zu helfen suchen, dass man der Mechanik bei bereits in der III. Gymn.-Kl. beginnender Behandlung mehr Zeit, einen reichhaltigeren, aber bestimmt präcisirten Stoff und eine experimentelle Unterstützung des Vortrags gewährte. In letzterer Hinsicht wird zwar hervorgehoben, dass der Denkapparat vor Allem unentbehrlich sei — das wird gewiss kein Mensch bezweifeln, der weiss, dass man ohne Denken überhaupt keine Wissenschaft erwirbt — ob aber die für den in Naturanschauungen ungeübten Schüler schwierigen Grundbegriffe der mechanischen Naturlehre, welche ihre angebliche und mit gewisser Beschränkung und Modifikation der Formulirung zugestandene Aufgabe, den Geist vom Stoffe und von der rohen Empirie zu befreien und die Materie zu beleben, doch wohl erst erfüllen können, wenn jener stoffumfangene Geist sich ein wenig mit der der rohen Empirie abgegeben und eine klarere Vorstellung von der zu belebenden Materie und dem, was damit zusammenhängt, gewonnen

hat, als man sie bei Gymnasiasten anzutreffen pflegt, bei ausschliesslich mathematischer Behandlung einen der darauf gewendeten Mühe entsprechenden Nutzen gewähren, darüber hege ich einigen Zweifel, während ich im Gegentheil mich oft überzeugte, dass ein gut angebrachtes Experiment mit Einem Schlage eine richtige Vorstellung erweckte, welche durch die Erinnerung an einen konkreten Fall dem Gedächtniss tief eingeprägt wurde und anderseits dem Urtheil die Anwendung der betreffenden Principien erleichterte. — Da eine Erweiterung des mechanischen Unterrichtes in dem angedeuteten Sinn schon an der dazu unerlässlichen Stundenentleihung aus der den Sprachen gewidmeten Zeit scheitern musste, so bot sich nach der andern Seite ein Ausweg, indem man die elementarsten und einfachsten der mechanischen Erscheinungen und Gesetze eng umgrenzt und genau bezeichnet zur streng wissenschaftlichen Behandlung empfahl. Dass darunter keine ausführliche Theorie, sondern nur die Methode der Darstellung gemeint sein konnte, versteht sich von selbst, dass aber unter dieser Voraussetzung eine Entwicklung der wenigen Grundbegriffe in elementarster Weise und mit Weglassung alles Untergeordneten innerhalb der vorgeschriebenen Zeit möglich sei, wurde von competenten Richtern in dieser Sache anerkannt und wäre thatsächlich leicht zu beweisen. Die Consequenz des wissenschaftlichen Systems erleidet, scheint mir, weit eher einen Stoss, wenn Mehreres ungleichförmig und desshalb für die nächste Stufe des wissenschaftlichen Unterrichtes mit zweifelhaftem Nutzen betrieben, als wenn Weniges in so bestimmter Angabe, dass weder über Stoff noch über Methode ein Zweifel bestehen kann, zur Behandlung hingegeben wird. Die dringend reclamirte Lehre vom Schwerpunkt hängt mit den physischen Voraussetzungen der Mechanik so wesentlich zusammen, und wird streng mathematisch behandelt so wenige reelle Früchte tragen, dass schwerlich Viele sie beim geometrischen Unterricht vermissen. — Endlich die Bezeichnung: Einleitung zur mathematisch-physikalischen Erdbeschreibung hätte weggelassen werden können, sie wird aber auch nichts schaden, wenn darunter verstanden wird, dass der Schüler durch den Vortrag des betreffenden Stoffes methodisch daran gewöhnt werden soll, seine fast ausschliesslich bis dahin in formaler Hinsicht beanspruchte Aufmerksamkeit der Betrachtung der Natur zuzuwenden.

10. Die mathematisch-physikalische Erdbeschreibung des gegenwärtigen Lehrplanes ist bekanntlich nichts Neues, sie war bereits im vorletzten aufgenommen und im letzten in populäre Astronomie umgewandelt worden. Was in dieser wissenschaftlich und ernsthaft behandelt werden konnte und sollte, ist mathematisch-geographischer Bedeutung, das Uebrige, das eigentlich Populäre, ist nicht viel mehr als eine Sammlung von Kalendernotizen und die Phantasie anregenden Beschreibungen. Warum sollte nicht auch der Name vom wichtigsten Theile des Stoffes genommen, und die stolze Bezeichnung Astronomie, von der selbst unter dem mildernden Beisatz der populären nur schwache Begriffe den Kopf des Abiturienten geziert haben mögen, aufgegeben werden? Uebrigens erscheint mir diese nominelle Frage ziemlich gleichgiltig. Bedeutsamer ist diejenige wegen Zulassung der fraglichen Wissenschaft in den Lehrplan. Wichtigkeit der Sache und Unsicherheit über eine spätere gründliche Behandlung derselben erscheinen als die Hauptmotive. Ersteres wird anerkannt, in letzterer Hinsicht aber darauf hingewiesen, dass die fragliche Disciplin an Universitäten trefflich vorgetragen werde und dass es bedenklich sei, das Gymnasium dafür eintreteten zu lassen, wenn die Akademiker in diesem Fache ihre Schuldigkeit nicht thun. Jenes wird von mir nicht im Mindesten be-

zweifelt und die Thatsache mit Vergnügen vernommen, dass viele Zuhörer den betreffenden Vorlesungen mit Genuss und Vortheil beiwohnen. Aber diejenigen, welche ein besonderes Interesse für eine Wissenschaft haben, hören wohl auch Geschichte und Philologie wiederholt an Universität oder Lyceum, obschon sie sich acht Jahre lang an dieser geistigen Kost erlabt. In zweiter Linie lasse ich mich gern eines Besseren belehren. Ist's wirklich den Studirenden unmöglich, der ernsten Pflege der betreffenden Wissenschaft sich zu entschlagen, so nehme ich nicht nur ohne Empfindlichkeit, sondern mit grosser Befriedigung meine arge Vermuthung über einige Vernachlässigung zurück — aus der Wichtigkeit dieses Erkenntnisszweiges, der mein Lob verdient, und wenn ich es auch noch mit lebhafteren Worten verkündet hätte, folgt aber leider das, was man über die Theilnahme am bewussten Gegenstand glauben sollte, noch nicht, denn die Motive der letztren sind in akademischen Kreisen oft wunderbare und schweifen vom inneren Werthe des Objectes zuweilen einigermassen ab. — Eine ähnliche Ansicht oder andren Falles die Ueberzeugung, dass eine doppelte Vorführung eines so interessanten Themas nicht vom Uebel sei, muss doch wohl schon längst und in weiteren Kreisen bestanden haben, weil, so viel mir erinnerlich, die fragliche Disciplin wenn auch in verschiedener Form und Anordnung stets unter den Lehrgegenständen des Gymnasiums vorkam. Die jetzige Stellung soll ihr die gründlichste Behandlung sichern. Nur auf die Art dieser beziehen sich meine einschlägigen Aeusserungen in der Eos, welche natürlich keine authentische Interpretation, sondern nur eine persönliche Meinung darstellen, von welcher ich versichere, dass sie fern von der unbescheidenen Absicht, erfahrenen und tüchtigen Männern als eine „Mahnung" zu erscheinen, nur die Art und Weise ausdrücken sollte, wie ich mir ungefähr eine fruchtbringende Behandlung des Themas dachte. — Die Stelle des Lehrplanes: „Alles nicht vom astronomischen, sondern vom physischgeographischen Standpunkte" möchte fast als eine Entschuldigung betrachtet werden, dass unmittelbar vorher über Planeten, Kometen, Fixsterne eine kurze Andeutung gewagt worden war, und soll ohne Zweifel nur daran erinnern, dass diese in einem andern Feld höchst wichtigen Gegenstände hier nur als untergeordnet erscheinen — wo denn bei solch beschränkter Deutung das Eigenschaftswort physischgeographisch kaum durch das vorgeschlagene „mathematisch" ersetzt werden durfte. Jenes andre Feld, das eigentlich astronomische, kann leichter an Universität oder Lyceum bebaut werden und wird es wahrscheinlich auch; ich wenigstens fand es erst im abgelaufenen Wintersemester erspriesslich für die Fortbildung der Candidaten neben meinen ordentlichen Vorträgen über Experimentalphysik eine Reihe von solchen über Astronomie in Verbindung mit sphärischer Trigonometrie zu halten, die auf der den Hörern bereits bekannten mathematischen Geographie fussen konnten. In diesem oder ähnlichem Sinne und im Zusammenhange mit der freilich angezweifelten in der Eröffnung der Naturwissenschaft bestehenden Aufgabe des betreffenden Fachunterrichtes in der Oberklasse, worauf ich in meiner Abhandlung in der Eos die Bedeutung des jetzt besprochenen Lehrgegenstandes beziehe, während die Repetition und Einübung vornehmlich dem andren Lehrzweig dieses Jahres zugewiesen wird, glaube ich, dass die mathematisch-physikalische Erdbeschreibung ein sehr zweckmässiges Lehrfach in der bezüglichen Periode ist, und daselbst nicht mit Vortheil durch die im organischen Zusammenhang mit der Physik vorzutragende Mechanik ersetzt würde. Darin kann mich selbst der allerdings nicht zu läugnende Umstand nicht wankend machen, dass ein all-

seitig befriedigendes Lehrbuch dieser Wissenschaft nicht besteht, — einige brauchbare Aufgaben enthält unter Anderm Dienger's Trigonometrie, Stuttgart 1861 — denn dies fehlt oder fehlte auch in andren Fächern, die man dennoch zu lehren vermochte; es wird genügen, wenn der Lehrer aus grösseren Werken und dem an der Universität gesammelten Material das Brauchbare zusammenstellt und so durch Entbehrung eines Leitfadens nicht nur nichts verliert, sondern noch wegen der unter solchen Umständen besser gewährten Möglichkeit, dem Stoff die seinem individuellen Wesen entsprechende Methode anzupassen, jenen grossen Vortheil gewinnt, welcher in der innerhalb der gesetzlichen Schranken möglichst selbstständig sich bewegenden Freiheit begründet ist.

Nachträgliche Erklärung.

Die vorstehende Arbeit war bereits (am 2. April d. J.) der geehrten Redaktion dieser Blätter überreicht, als ich erfuhr, dass unterdessen eine dritte Abhandlung über den mathematischen Lehrplan in Druck genommen sei. Da, ihr sowie vielleicht noch mancher andren desselben Gegenstandes gesondert zu antworten, und zu einem fortgesetzten Zeitschriftenkampf überhaupt mir eben so sehr Neigung als Zeit fehlt, so bitte ich mir zu gestatten, dass ich für jetzt eine Angelegenheit verlasse, über welche eine selbstständige Arbeit den Herren Collegen später vorgelegt werden soll.

Bamberg, 23. April 1865. **Hoh.**

Zum lat. Elementarunterricht.

Die in Nro. 6 dieser Blätter unter obiger Ueberschrift gegebene Erwiderung des Hrn. Prof. Englmann gegen meinen einschlägigen Artikel in Nro 3 wünscht meinerseits wiederholt weitere Aufschlüsse. Ich erachte es für billig, diesem Ersuchen sogleich zu willfahren; hingegen mag die Frage, in wie weit ich seiner Interpretation des § 11 der rev. Schulordnung beistimme, sowie seiner Ansicht von der Entbehrlichkeit eines Vocabulars beim lat. Elementarunterricht und von der Unmöglichkeit, dass dieses mit der Grammatik und dem Uebungsbuch Hand in Hand gehe, in einem demnächstigen Artikel über diesen Gegenstand ihre gelegentliche Beantwortung finden.*)

Meiner Erinnerung gegenüber, dass auch Lehrbücher für die unterste Klasse unserer Schulen unter steter Berücksichtigung der jeweiligen Bedürfnisse des Schülers mit der nachhaltigsten Sorgfalt abzufassen sind, kann Hr. Prof. E. versichern, dass er seinerzeit auf die Abfassung des Uebungsbuches für Sexta möglichste Sorgfalt verwendet habe. Jedermann weiss den Werth eines so guten Bewusstseins zu schätzen; wenn man aber bedenkt, dass seitdem 5 fort und fort „verbesserte" Auflagen erschienen sind, dass sich in der 4. dieser verbesserten Auflagen noch Fehler fanden, wie die auf S. 98—102 dieser Blätter von mir gerügten und vom Hrn. Verfasser in der Entgegnung nicht widersprochenen, sondern mit einer etwas wolfeilen Wendung umgangenen und in der seit-

---

*) Liegt uns bereits vor, kann aber wegen beschränkten Raumes erst später gedruckt werden. Die Red.

dem erschienenen neuen Auflage theilweise ganz leidlich beseitigten, dass sich auch in dieser neuen Auflage durchschnittlich auf jeder Seite ein halbes Duzend gleicher, ähnlicher und unähnlicher Verstösse breit machen: so dürfte ich mit meiner Anschauung schwerlich allein stehen, dass die „möglichste Sorgfalt“ des Hrn. Prof. E. ein sehr relativer und noch ungemein comparationsfähiger und comparationsbedürftiger Begriff ist. Denn das glaube ich nicht besorgen zu müssen, dass in der S. 223 gegebenen Rechtfertigung nur ein verständiger Leser etwas anderes erkennen wird, als einen arg durchlöcherten Deckmantel für alte und junge Sünden. „Weiss der Schüler das Wort nicht mehr, heisst es hinsichtlich der von mir getadelten Wiederholungen von Vocabeln, so kann er es in der Anmerkung neu lernen; weiss er es, so schadet ihm die Anmerkung nicht.“ Ich muss mich nur wundern, warum von diesem unbestreitbaren Principe aus nicht auch dem Primaner *mensa*, der Tisch, angegeben wird! Wiederholungen von Vocabeln aus der Grammatik werden damit begründet, dass das erste Uebungsbuch vor der Grammatik abgefasst ist, und weil nicht angenommen werden kann, dass überall, wo das Uebungsbuch eingeführt wird, auch die Gr. ist. Ich meine, in 13 Jahren und in 5 nachgefolgten Auflagen hätte sich doch wol helfen lassen; jene paar Anstalten aber, die möglicherweise, ungeschickt genug, das Uebungsbuch ohne die Gr. einführen könnten, scheinen mir dem Gesammtwohle der Schule gegenüber übertrieben rücksichtsvoll behandelt.

Meiner Bemerkung, dass auf die tagtägliche Waare anerkennender Recensionen so gar nichts zu geben sei, setzt Hr. Prof. E. die Versicherung entgegen, es sei ihm noch nie eine anerkennende Recension des fraglichen Büchleins zu Gesicht oder zu Ohren gekommen. Das Abendblatt der N. Münchnerzeitung vom 19. August 1859, im einschlägigen Theile abdrucksweise in den Händen jedes Sextaners, sagt unter anderm: „Zu den Schulschriften, deren gediegener Werth Empfehlung verdient, zählen wir unbedenklich die Uebungsbücher zum Uebersetzen aus dem Deutschen ins Lateinische von Lorenz Englmann.“ Ist nun nicht obiges eine recht stiefväterliche Versicherung, die dem kleinen Erstgebornen selbst den Pflichttheil abspricht!

S. 102 hatte ich gestanden, dass ich in Ermanglung geeigneter Lehrmittel mit mehreren Collegen verordnungswidrig nach dem Büchlein Englmanns für Sexta Vocabeln lernen lasse. „Trotz aller Erleichterung, die ich dem Schüler zu gewähren suche, und trotz aller Mühe bis Jahresschluss ein abgerundetes Ganzes zu erzielen, wird er dabei doch viel geplagt, bei den Schwächeren kommt man schwer über die *indigesta moles* hinaus und nicht wenige der gangbarsten Vocabeln bleiben ganz aus dem Spiel.“ Hr. Prof. E. gesteht nun, anlangend die *indigesta moles* und die nicht wenigen der gangbarsteu Vocabeln, die aus dem Spiel bleiben, darüber nicht im Klaren zu sein, besonders nicht zu wissen, welches die gangbarsten Vocabeln sind.“ Daran allerdings hätte ich nicht gedacht, dass ein nahezu 17jähriger Practicus im öffentlichen Dienst, der, wenn er es auch selbst nicht weiss, längst von nah und fern als solcher und als einer unserer tüchtigsten Schulmänner anerkannt ist, so einfache Dinge nicht begreift. Er selbst gesteht S. 222 ein zweckmässiges Vocabular in den Händen des Schülers als nicht ganz überflüssig zu. Warum? „Hiebei wird der Schüler den bereits erlernten Wörtervorrath auffrischen, sichten und ordnen, auch manches Neue sich leicht merken.“ Also auch er meint, durch seine Bücher könnte rücksichtlich der Vocabeln im Kopf des Schülers etwas Sichtungs- und Ordnungsbedürftiges entstehen. Das eben scheint mir ein *indigestum*; und weil durch solche

indigesta nach dem § 11 der rev. Schulordnung, worin ich ihm unbedingt beistimme, nur das Gedächtniss beschwert und der Jugend, anstatt ihren Verstand zu schärfen und zu bilden, am Lernen Ekel beigebracht wird, so nannte ich das Ganze eine *indigesta moles*. — Anlangend die „gangbarsten Vocabeln“ lässt sich vielleicht auf andere Weise helfen. Ich meinte Vocabeln, wie z. B. folgende *subst. abstracta* der I. Decl.: *arrogantia*, *clementia*, *desidia*, *ferocia*, *fiducia*, *ignavia*, *industria*, *infamia*, *insania*, *laetitia*, *licentia*, *modestia*, *immodestia*, *negligentia*, *oboedientia*, *perfidia*, *petulantia*, *pigritia*, *pudicitia*, *saevitia*, *socordia*, *stultitia*, *temperantia*, *intemperantia*, die man jetzt im Uebungsbuche für Sexta vergeblich sucht, deren Kenntniss aber doch wol von einem Sextaner verlangt werden darf. Weil Hr. Prof. E. das Büchlein für Sexta „seinerzeit mit möglichster Sorgfalt abgefasst“ und 13 Jahre hindurch „verbessert“ hat, so besitzt er offenbar, um nicht gleich einem wenig löblichen Säemann seinen Samen blindlings auszustreuen, ein wol angelegtes, genaues Verzeichniss der angegebenen Vocabeln. Damit nun möge er, um sein Geld für das auf meine Empfehlung angekaufte Vocabular Bonells nicht völlig nutzlos ausgegeben zu haben, dieses Büchlein vergleichen, um sich zu überzeugen, wie zahlreiche, keineswegs weniger übliche Vocabeln als die eben genannten in seinem Uebungsbuche für Sexta aus dem Spiel geblieben sind. Sollte es aber lediglich das Wort „gangbar“ sein, was ihm die Sache unverständlich gemacht, so wird er, da er hoffentlich jetzt die Sache versteht, statt jenes Bonnells Vorrede entlehnten Ausdruckes unschwer ein zweckentsprechenderes und ihm geläufigeres Wort substituiren. Freuen aber soll dieser Purismus und diese Genauigkeit niemand mehr als mich. Wir werden so in seinen Uebungsbüchern bald nicht mehr Sätze zu lesen bekommen wie: „Iphicrates war von grossem Körper und Geist“ und wie zahlreiche andere dergleichen Schönheiten heissen; auch wird mir nicht mehr untergeschoben werden, ich glaube, der Sinn des § 11 der rev. Schulordnung sei: „Der Schüler der I. Lateinklasse muss Vocabeln lernen, diese aber müssen wol geordnet und für ihn alsbald verwerthbar sein“, während doch der erste Absatz meines angefochtenen Artikels nur halbswegs aufmerksam gelesen zu werden braucht, um zu ersehen, dass ich der wörtlich angeführten höchsten Bestimmung v. Nägelsbachs auf sie bezügliche Anweisung anreihte und in obigen Worten den Sinn beider summarisch wieder gab. Eine Exemplification ist hier doch wol unnöthig.

Und weil ich nun doch einmal zum Erfreulichen gelangt bin, so will ich nicht versäumen, dem Vergnügen Ausdruck zu geben, das mir Hrn. Prof. Englmanns Recension von Bonells Vocabular gewährte. Diese Aussetzungen sind fast alle wol begründet, und liessen sich, insbesondere was die Anordnung betrifft, noch beträchtlich erweitern. Die Bestätigung meiner Ansicht von so bewährter Seite verstehe ich wol zu würdigen. Wenn ich nämlich sagte, Bonnells Büchlein „gefiele mir im Ganzen recht gut“, so war gewis deutlich genug ausgedrückt, dass ich Einzelnheiten allerdings zu beanstanden hätte. Hatte ich doch im nämlichen Artikel über das fragliche Büchlein für Sexta von E. imgleichen gesagt: „Mit der getroffenen Anordnung und dem Inhalte der Uebungsstücke kann man, wie das Büchlein jetzt liegt, im Ganzen zufrieden sein.“ Darum wird mir kein Lehrer der Sexta zumuthen, ich sei auch mit der ganz ungenügenden Manier einverstanden, in welcher das für den Anfänger so schwierige Kapitel des Pronomens tractirt ist, oder mit der nach meiner Ansicht wenigstens völlig verkehrten Methode, nach welcher dem Schüler, nicht zu reden von den viel zu zahlreichen Vocabeln in

Nr. 1, 3, 7 und 10, das Erlernen von einigen 70 Verben der III. Conjugation aufgehalst wird, um an die Einübung der activen, vom Präsens- und Perfectstamm abgeleiteten Formen dieser Conjugation gehen zu können; oder erst gar mit der kaum mehr blos „lässlichen Sünde", die in der neuesten Auflage damit begangen wurde, dass vom Schüler über 100 Verba der I. Conjugation erlernt werden müssen, bevor er sein eben dem Gedächtniss angeeignetes *amo*, *amabam* und *amabo* practisch einüben kann. Das sind nur ein paar von mehreren andern Gründen, warum ich es noch zu keiner so unbedenklichen Empfehlung des gediegenen Werthes unseres Büchleins gebracht habe, wie der obige Sachkenner der N. Münchener Zeitung; aber im Ganzen, glaube ich, kann man damit zufrieden sein, schon darum, weil andere nicht besser sind. Damit aber jedes Missverständniss meiner Ansicht über Bonells Büchlein — um auf dieses zurückzukommen — ausgeschlossen sei, setzte ich später ausdrücklich bei, Herr Professor E. möchte sein Vocabular „beiläufig nach Bonells Muster" bearbeiten. „Ob dieses ebenfalls in einen sachlichen und in einen etymologischen Theil zu sondern wäre, oder ob sich nicht eine andere zweckdienlichere Eintheilung finden liesse, das würde theils die Bearbeitung selbst ergeben, theils der bewährte practische Sinn des Verfassers ermitteln." Man sollte meinen, das wäre deutlich genug! — Ein Streit bestünde also in diesem Punkte zwischen Hrn. Prof. E. und mir nur dann, wenn er behaupten wollte, Bonells Vocabular sei im Ganzen unbrauchbar, oder auch nur, es sei für die untersten Klassen weniger brauchbar als andre Bücher seiner Art, in welchem Falle ich mich allerdings zur Führung des Gegenbeweises erbieten würde; einstweilen aber nochmals den Ausdruck meiner Freude ob der dankenswerthen Bestätigung meiner hierüber ausgesprochenen Ansicht.

Schliesslich habe ich nur noch die Bitte anzureihen, Hr. Prof. E. möge diese auf Verlangen ertheilten Aufschlüsse in gleichem Grade freundlich aufnehmen, als mir die Darlegung seiner abweichenden Ansichten, so wenig ich auch mit dem grössten Theil derselben einverstanden bin, erwünscht gekommen ist. Dazu die Versicherung, dass ich die Vorzüge seiner Bücher, wo immer ich solche finde, so lebhaft anerkenne, als nur irgend jemand. Und sie haben deren unbestreitbar viele und grosse. Ueberdies stehen wesentliche Verbesserungen in Aussicht. Wie S. 223 gar verdeutlichend hervorgehoben wird, hat sich ihm jetzt mittelst seines ältesten Söhnleins Gelegenheit gegeben, die Sache zugleich practisch durchzumachen. Wer sich die Mühe nehmen wollte zu einer Vergleichung meiner Aussetzungen in Nro. 3 dieser Blätter mit den in der neuesten Auflage getroffenen Aenderungen, müsste wahrlich staunen, wie genau seine Wahrnehmungen insbesondere mit den von mir namhaft gemachten Fehlern übereinstimmen. Wird mit diesem ältesten, und, so Gott will, mit noch recht vielen jüngeren Söhnleins brav fortgeschult, so können die Früchte dieser höchst erfreulichen Lehrthätigkeit für unsere Schulen nicht ausbleiben. Ist es erlaubt, einen Wunsch anzufügen, so wäre es der, es möchten hiebei insbesondere die ersten 47 Numern des lat. Lesebuches für Sexta und Quinta und das dazu gehörige Wörterverzeichniss Berücksichtigung finden. Gerade hier scheint mir sehr vieles nicht so zu sein, wie es sein sollte und könnte, was ich aber nicht mehr einzeln auszuführen brauche, da der Hr. Verfasser bei diesem neuen, eben so erspriesslichen als wünschenswerthen Unterrichte alsbald von selbst darauf aufmerksam werden wird.

Kempten, im April 1865. **Dr. Markhauser.**

Von dem freundlichen Anerbieten der Redaction, auf Voranstehendes zu repliciren, mache ich nur mit wenig Worten Gebrauch. Hr. Dr. Markhauser scheint durch meine Entgegnung in Nro. 6 dieser Blätter sich sehr verletzt zu fühlen. Mir lag nichts ferner als ihm irgendwie zu nahe zu treten, zumal er mich durch die ebenso geschickte als energische Abfertigung der von anderer Seite gegen meine Grammatik erhobenen Beschuldigungen zu nicht geringem Danke verpflichtet hat. Aus diesem Grunde will ich auch jetzt weiter nichts erwidern, als dass ich es den verehrlichen Lesern überlasse, zwischen uns zu richten.

München, Mai 1865. **Englmann.**

Wir haben kürzlich durch Freundeshand ein Schriftchen erhalten, das, wiewohl bereits im Jahre 1857 gedruckt, doch auch jetzt noch Interesse genug bietet, um mit ein paar Worten erwähnt zu werden. Unter dem Titel: „Zurückführung des Gymnasalunterrichts zur Einfachheit, eine Aufgabe der Gegenwart", enthält es eine in diesem Betreffe an das kurfürstl. hessische Ministerium gerichtete Vorstellung und ist herausgegeben von dem berühmten vormaligen Marburger Professor Dr. Heinr. Thiersch. Die Unterzeichner dieser Vorstellung petitioniren 1) darum, dass Lateinisch, Deutsch, Griechisch, Geschichte (in Verbindung mit Geographie) und Mathematik die einzig vorgeschriebenen Fächer und dass sie allein Gegenstand der Prüfung sein sollen; 2) dass in der Regel in den niederen Klassen alle diese Fächer, in den höheren alle mit Ausnahme der Mathematik dem Ordinarius übergeben werden; 3) dass die vorgeschriebenen Unterrichtsstunden die Zahl von 24 wöchentlich nie überschreiten dürfen; 4) dass Gelegenheit zum Lernen der neueren Sprachen dargeboten und es den Aeltern überlassen werde, ob und in welchem Alter ihre Söhne diese Gelegenheit benützen sollen. — Ueber den Religionsunterricht enthalten sie sich einer Aeusserung.

Wir meinen, die Petition fordert zum Nachdenken auf; die pädagogischen Anschauungen, aus denen sie erwachsen ist, müssen als durchaus richtig bezeichnet werden. B.

Anfangsgründe der Physik für den Unterricht in den oberen Klassen der Gymnasien und Realschulen von Karl Koppe. Mit 329 Holzschnitten und einer Karte. 8. verbesserte und vermehrte Auflage. Essen, Bädeker, 1864.

Die 8. Auflage dieses bei uns nicht blos bekannten, sondern auch zum Gebrauch in den Anstalten gebilligten Lehrbuchs der Physik unterscheidet sich von den früheren Auflagen besonders durch die Vermehrung der mathematischen Ableitungen. Der Verf. hofft, dass dadurch das Buch an Brauchbarkeit besonders für die Realschulen gewonnen hat. In wiefern dieses der Fall ist, mag von jener Seite aus beurtheilt werden; hier gilt es die Frage, ob dadurch die Brauchbarkeit für die Gymnasien nicht gelitten hat. Dass bei einer Stunde wöchentlich und noch dazu nur im Sommersemester, nicht einmal die mechanischen Erscheinungen genügend behandelt werden können, ist wohl unbestritten und von diesem Gesichtspunkt aus ist die Vermehrung der mathematischen Ableitungen für unsere Gymnasien von keinem Gewinn. Doch ist ja die Verwendung in der Schule nicht die einzig mögliche, sondern das im Buch Mitgetheilte kann und wird von strebsamen Schülern weiter verfolgt werden und es ist also zu sehen, ob die Mehrung nicht die Kräfte eines für sich allein

mit dem Buch beschäftigten Schülers übersteigt. Was die dabei vorausgesetzten Kenntnisse betrifft, so sind dieselben bei den Schülern vorhanden, welche in der Trigonometrie und Stereometrie den gewöhnlichen Unterricht erhalten haben. Sogleich die auf S. 9 behandelte Gleichung vom 3. Grad zeigt, dass der Verfasser in dieser Hinsicht nicht allzuviel fordert. Ist die Kenntniss einer Gleichung oder Formel nicht unbedingt anzunehmen, so ist angegeben, wo Belehrung darüber zu finden ist. Auch die Beiziehung des unendlich Grossen, wie z. B. S. 69 u. 70, geht nicht über die Fassbarkeit für einen Schüler hinaus, der die angegebenen Unterrichtsgegenstände sich angeeignet hat. Etwas weniger günstig aber fällt das Urtheil aus, wenn man auf die Methode sieht, mit der die mathem. Ableitungen zur Anwendung kommen. Hier mangelt es an Stetigkeit und Gleichmässigkeit. Es wird der Verfasser mit Grund anführen, dass die Anlage des Buches eine durchgehend methodische Entwicklung nicht zuliess, aber es ist eben überhaupt die Frage, ob es gerathen ist, in solchen Werken mehr als die Resultate zu geben, immerhin mit Angabe der Gleichungen, mit welchen, wenn bestimmte Grössen gegeben sind, andere gefunden werden können. Die Ableitung dieser Gleichungen und die Begründung der Gesetze wird besser besonderen Werken dafür überlassen. Betrachtet man jedoch Partieen, wie S. 23-44 vom Schwerpunkt, S. 68-71 vom Trägheitsmoment, für sich, so wird man von denselben befriedigt sein, abgesehen von kleineren Ungleichmässigkeiten, wie z. B. dass der Schwerpunkt einer Kugel vor dem eines Kreises erwähnt wird und dass S. 40 von der Höhe der Pyramide die Rede ist, ohne dass vorher darauf Rücksicht genommen wurde. — Von der Lehre von der Zusammensetzung der Kräfte sagt der Verf., dass von den parallelen Kräften ausgegangen worden sei; demgemäss erwartet man nicht, dass S. 31 als Grundsatz vorangestellt werde: Wenn auf einen Punkt zwei gleiche Kräfte wirken, so halbirt die Resultirende den Winkel, welchen dieselben einschliessen. Auch der erste dort angeführte Grundsatz hat seinen rechten Platz nicht, da er gewiss die Anführung in dem Haupttheil des Paragraphen und die Belegung durch Beispiele aus dem Leben verdiente. Nicht sehr klar ist S. 33 die Aufgabe durchgeführt, den Mittelpunkt mehrerer auf einen Körper wirkenden parallelen Kräfte zu bestimmen, ebenso S. 45 die Auseinandersetzung über die Stabilität eines Körpers. — S. 46 ist die Maschine definirt, als Vorrichtung, vermittelst deren eine Kraft auf einen ausserhalb ihrer Richtung liegenden Punkt wirkt, und als Maschine die schiefe Ebene angegeben; im § 32 ist jedoch der Punkt nicht ersichtlich, auf den dabei gewirkt wird und der nicht in der Richtung der Kraft liegt. — Etwas allzukurz ist S. 66 die Bewegung auf einer schiefen Ebene behandelt. Es dürften die Fälle einer Erwähnung werth gewesen sein, in denen ausser der Schwere auch noch eine einmal wirkende Kraft dem Körper eine bestimmte Geschwindigkeit übereinstimmend mit der Wirkung der Schwere oder nach entgegengesetzter Seite ertheilt. — Grössere Ausführlichkeit dürfte auch S. 89 bezüglich der Reibung am Platze sein, so z. B. die Erwähnung des Falles, in welchem dieselbe allein im Stande ist einen Körper auf einer schiefen Ebene festzuhalten.

Auch auf den Stoff einzugehen, der nicht zu mathematischeu Ableitungen Anlass gibt, würde die Grenzen einer in diesen Blättern möglichen Besprechung überschreiten; es werde nur noch bezüglich der auf S. 18 in der Anmerkung angegebenen Ansicht des Verfassers von der Axendrehung der Erde auf die entgegenstehenden Angaben in Müller's kosmischer Physik S. 60 und 374-75 hingewiesen. Es finden sich dort

auch noch andere Abweichungen, die eine besondere Erwägung verdienen.

Die äussere Austattung verdient alles Lob. Ein störender Schreib- oder Druckfehler ist S. 39 Z. 3 v. u. A S statt A M; S. 272. Z. 17 v. o. umgeändert statt ungeändert. S. 409 fällt Golph für Golf (S. 446) auf und S. 430 *comulus* und *cirro-comulus*. In Fig. 14 könnte auch in der Zeichnung (P+Q) = P+Q sein, Fig. 30 würde besser auch die Linie gezogen sein, welche die Schwerpunkte von AB und CD verbindet, Fig. 72 sollte cf gezogen sein.

Es ist kein Zweifel, dass die Verbreitung, welche dieses Buch bisher schon gefunden hat, eine wohlverdiente war, und wer ein nicht allzu umfangreiches Werk sucht, in welchem die wichtigsten Lehren der Physik fasslich zusammengestellt sind, oder Schülern ein solches zu geben wünscht, dem ist dasselbe auch in seiner neuesten Gestalt dafür zu empfehlen.

Ansbach. Friedlein.

Kurzgefasste Formenlehre der französischen Sprache für Anfänger als Vorbereitung auf die Lehre vom Satzbaue von J. A. Chr. Burkhard. 110 S. 8. — Systematische Darstellung des Geistes der französischen Sprache von J. A. Chr. Burkhard, zwei Theile. 437 S. 8. Augsburg, v. Jenisch & Stage'sche Buchhandlung. 1865.

Trotz der nicht unbedeutenden Anzahl der alljährlich erscheinenden französischen Lehrbücher müssen wir jede neue, mit Fleiss und Sachkenntniss bearbeitete Erscheinung auf diesem Gebiete mit Freude begrüssen. In den Burkhard'schen Lehrbüchern haben wir, besonders in der Systematischen Darstellung etc. eine Arbeit vor uns, die wohl dem Besten, was in dieser Beziehung in Deutschland erschienen ist, unbedenklich an die Seite gestellt werden kann. Was die Behandlung der französischen „Formenlehre" anlangt, so sind wir im Ganzen mit der gedrängten Darstellung vollkommen einverstanden; nur hätten wir in möglichster Kürze auch die Lehre von der Aussprache gewünscht. Wir wissen allerdings, dass es häufig ganz unmöglich ist, den französischen Laut durch Zeichen zu fixiren, in vielen Fällen hingegen kann die Aussprache ziemlich genau durch Regeln erlernt werden. Der Lernende soll in seiner Grammatik einen Führer finden, der ihn so selten als möglich verlasse. Auch eine Beispielsammlung, besonders über das Pronomen und das Zeitwort wäre unseres Erachtens wünschenswerth gewesen. Doch da der Verfasser nur für solche schrieb, die das Französische an der Hand eines Lehrers erlernen, so konnte hievon wohl Umgang genommen werden. In der „Systematischen Darstellung" etc. behandelt der Verfasser in der eingehendsten Weise der Reihe nach die Redetheile der französischen Sprache. Was dem Buche vor den meisten derartigen Arbeiten einen entschiedenen Vorzug gibt, ist neben der klaren Darstellung die reiche Sammlung von in Form und Inhalt möglichst anziehenden Beispielen. Bedenkt man, welch' unendliche Geduld in vielen derartigen Lehrbüchern dem Schüler durch Uebersetzung der abgeschmaktesten Sätze zugemuthet wird, so thut es wirklich wohl, in vorliegendem Werke ein ehrenvolles Abgehen von der breit getretenen Strasse wahrzunehmen.

Da auch die Verlagshandlung ihrerseits nichts unterlassen hat, um dem Buche eine anziehende Ausstattung zu geben, so wünschen wir dem-

selben aus vollem Herzen eine recht weite Verbreitung bei all jenen, die sich nicht mit einer oberflächlichen Kenntniss des Idioms begnügen, sondern sich ein eingehenderes Studium einer der gebildetsten und verbreitetsten Sprachen zur Aufgabe machen.

Bei dieser Gelegenheit können wir den Wunsch nicht unterdrücken, es möge recht bald für unsere Gymnasien, an denen das Französische nun obligater Gegenstand ist, ein kurzgefasstes Lehrbuch der französischen Sprache auf Grundlage des Lateinischen erscheinen. Da Niemand in Abrede stellen wird, dass das Französische in sehr wesentlichen Punkten (z. B. abgesehen von der Ableitung der einzelnen Wörter die Bestimmung des Geschlechtes, die Lehre vom Konjunktiv, von der Zeitenfolge etc.) auf das Lateinische basirt ist, so würde sich der Verfasser sicherlich von Lehrern und Schülern Dank verdienen.

München. **Fesenmair.**

Oesterreichische Programme von 1864.

Seit 2 Jahren ist zwischen Bayern und Oesterreich ein Programmentausch eingeleitet, in der Weise, dass jede bayer. Anstalt 30 Exemplare nach Oesterreich versendet und dafür ebenso viele österreich. Programme erhält. Wir werden, so weit dies unter den gegebenen Verhältnissen möglich ist, die interessanteren der uns zugekommenen Programme anzeigen; zugleich erlauben wir uns den Wunsch auszusprechen, dass bei der Zusendung darauf Rücksicht genommen werden möge, dass in Fällen, wo eine Abhandlung sich durch mehrere Jahrgänge hindurchzieht, Fortsetzung und Schluss an die nämliche Anstalt wie der Anfang gelange.

Bozen: „Zur Beleuchtung des Perty'schen Universum. Aphoristische Sach- und Formkritik" von P. German Rizzi. Eine scharfe Kritik des Buches von Maximilian Perty, Professor an der Berner Universität: „Die mystischen Erscheinungen der menschlichen Natur", in welchem neben der leersten Tagesphilosophie die alte Dämonologie der Neuplatoniker und Gnostiker ihre Wiedergeburt gefeiert zu haben scheint, wo der Geodämon und Seelendämon grosse Rollen spielen. Mit logischer Schärfe weist der Verfasser die zahlreichen Widersprüche des Buches nach und begründet seine Widerlegung mit umfassender Belesenheit. (H.)

Brünn: „Anwendung stereometrischer Sätze auf Kubatur verschiedener Körperformen" von V. Adam. Der Verf. geht von den bekannten Formeln über den Inhalt des schief abgeschnittenen Prismas und des Pyramidenstumpfes aus. Er benützt diese Formeln sogleich zur Kubatur des Ponton's und des Keils, dessen Grundfläche ein Parallelotrapez ist. Hieran reiht er die Kubatur eines von 2 beliebigen Polygonen von gleich vielen und parallelen Seiten als Grundflächen folglich lauter Paralleltrapezen als Seitenflächen begrenzten Körpers. Mittels des Keils bestimmt er dann noch den Inhalt eines Körpers, der durch Rotation eines Kreisbogens um eine ausserhalb des Kreis-Centrums liegende Axe entsteht und folgert aus der gefundenen Formel die 1. Formel zur Kubatur eines kreisförmigen Wulstes. Hierauf zeigt der Verf., wie häufig die höheren arithmetischen Reihen (die Potenzreihen) zur Kubatur von Körpern angewendet werden können, indem er das parabolische Konoid kubirt, und auf ganz elementarem Wege die Lambert'sche Fassformel entwickelt, welche er noch auf Fässer mit gesenkten Böden erweitert. Hierauf werden

die Simpson'sche Formel und damit verwandte Formeln entwickelt und wird gezeigt, in welchen Fällen man durch dieselben mathematisch genaue, in welchen nur angenäherte Resultate erhält. Die Simpsonische Regel wird angewendet zur Bestimmung des Inhalts von Erdkörpern und von nicht ganz vollen Weinfässern. Zuletzt wird noch das delische Problem behandelt, und werden hievon die Auflösungen von Meneachmus, Eratosthenes und Diokles auf elementarem Wege entwickelt. Die Schrift ist gründlich und möchte für manchen Gymnasiallehrer nicht ohne Interesse sein. (E.)

Czernowitz: „Zur Theorie der Gleichungen dritten und vierten Grades" von Schreder. Im ersten Theile zeigt der Verfasser, dass die bekannte Kardanische Formel für den irreducibeln Fall die der Gleichung entsprechenden drei reellen Wurzeln liefert, wenn man die beiden in derselben enthaltenen Kubikwurzeln nach dem Binomial-Theoreme in Reihen verwandelt. Im zweiten Theil entwickelt derselbe die vier Wurzeln einer biquadrat. Gleichung, indem er die allgemeine Form derselben, die, wie er zeigt, $m \pm \sqrt{n}$ und $-m \pm \sqrt{n'}$ sein muss, in die gegebene Gleichung statt der Unbekannten einsetzt, und so m, n und n' zu bestimmen sucht. Am Ende weist der Verf. noch nach, dass die von ihm angegebenen Formeln für die 4 Wurzeln einer biquadratischen Gleichung mit den Eulerischen Formeln übereinstimmen. (E.)

Eger: „Histor. Analecten über Eger und das Egerland" von P. Ant. Frind. — Im ersten Stück führt der Verf. die Bezeichnung *Norici Egrenses*, welche in der Schule zu Eger für die dem Egerlande entstammten Zöglinge gebräuchlich war, auf dem Nordgau (*pagus noricus*) zurück, dem das Egerland angehört habe. Das zweite Stück beantwortet die Frage, wie Eger an die Hohenstaufen gekommen sei. Das dritte weist auf einen histor. Verstoss in einem Schriftstück aus dem letzten Decennium des 16. Jahrh. hin. Das vierte Stück zeigt, dass Eger von 1276—1350 eine unmittelbare Stadt des Reiches gewesen sei, wiewohl während des grösseren Theiles dieser Zeit unter böhmischer Pfandschaft. (P.)

Görz: „Geschah die Erstürmung Roms unter dem Herzog Karl von Bourbon mit oder ohne Vorwissen des Kaisers Karl V.?" v. J. Jesenko. Der Verf. gibt sich viele Mühe, zu zeigen, dass die Erstürmung Roms nicht auf direkten Befehl Karl's V. stattgefunden habe. Wir glauben das gerne, da es nicht wohl möglich war, die Bewegungen des Heeres von dem fernen Spanien aus zu leiten. Aber immerhin bleibt wahrscheinlich, dass ein so weitblickender Fürst, wie Karl V., die Eventualität, dass der Gang des Krieges auch nach Rom führen könne, erwogen und dem Connetable auch in dieser Hinsicht anheimgestellt habe, nach Ermessen zu handeln. Der Stil ist nicht zu loben. (P.)

Graz: „Geschichte des Gymn. zu Graz mit einigen Rückblicken auf die Geschichte des Gymnasial-Unterrichtes im Allgemeinen" von Dr. Richard Peinlich. Die vorliegende Abhandlung reicht vor der Hand erst bis zum 16. Jahrhundert. Sie bietet dadurch ein allg. Interesse, dass der Verfasser, ehe er sich speziell mit der Schule zu Graz beschäftigt, eine kurze Geschichte des Schulwesens in Deutschland vom 8. bis 16. Jahrh. gibt, ein fast vollständiges und mit wenigen Ausnahmen zutreffendes chronologisches Verzeichniss der Gründungszeit der Lehranstalten Deutschlands von der ältesten bis zur neuesten Zeit mittheilt,

ferner den Unterrichtsgang in den sieben freien Künsten in Kloster- und Stiftsschulen darlegt — alles mit grosser Sachkenntniss. (B.)

Innsbruck: „Zur Geologie der Nordtiroler Kalkalpen" von Dr. Adolph Pichler. Das Programm enthält eine schätzbare geologische Karte der Nordtiroler Kalkalpen, welche sich an die von demselben Verfasser in der Zeitschrift des Ferdinandeum 1863 veröffentlichten „Beiträge zur Geognosie Tirols" anschliesst. (E.)

Komotau: „Das Dasein Gottes" von P. Matthaeus Lerch. Das Programm enthält eine philosophisch-theologische Abhandlung über die Beweise für das Dasein Gottes, das der Verfasser 1. als Gegenstand des Wissens, 2. als Gegenstand des Glaubens, 3. als Gegenstand des Wissens und Glaubens in ein und demselben Subjekte betrachtet, und worin er im ersten Theile die von alten und neuen Philosophen und Theologen aufgestellten Beweise kurz kritisch erörtert, im zweiten das Verhältniss der Offenbarung, Schrift und Kirche in dieser Beziehung darlegt, im dritten die Vereinigung beider Seiten im Subjekt beleuchtet. (H.)

Kremsmünster: „Die Geschichte der Sternwarte der Benediktinerabtei zu Kremsmünster" von P. Sigmund Fellöcker. Bekanntlich hat das Benediktinerstift Kremsmünster bis auf den heutigen Tag nicht unbedeutende Männer der Wissenschaft aufzuweisen. Der jetzige Abt und Direktor der dortigen Sternwarte, Herr P. Augustin Reslhuber, hat sich durch zwei Schriften wesentliche Verdienste um die Klimatologie von Oberösterreich erworben. In vorliegender Schrift gibt der Herr Verfasser aus der Klosterbibliothek selbst entnommenen Quellen die Geschichte der allmälichen Entstehung der Sternwarte zu Kremsmünster an, welche nicht ohne Interesse ist. (E.)

Laibach: 1) „Balde und Sarbiewski" von A. Weichselmann. Wenn Horaz seine Kunst dem unerschöpflichen Born der griech. Literatur verdanke und darin selbst einen Vorzug finde, so werde es kein Verbrechen sein, dass Balde und Sarbiewski der deutsche und polnische Horaz, es wagten, dem Venusiner seine Kunst abzulauschen. Der Verfasser tadelt in scharfen Ausdrücken die vornehme Geringschätzung, mit der einige Philologen des 19. Jahrh. beim Klange dieser Namen die Nase rümpfen, und beruft sich hiebei auf das ehrende Urtheil des Hugo Grotius über Sarbiewski, und Herders über Balde. Nach einer kurzen Erörterung über das Leben, die Schriften und die Literatur der beiden Dichter folgt eine Uebersicht der metrischen Formen und ihrer Oden und Epoden; eine Würdigung und Vergleichung ihrer lyrischen Producte unter sich und mit ihrem Urbilde wird einer umfangreicheren Arbeit vorbehalten. — 2) „Ueber Verfassung von Katalogen für Bibliotheken in Mittelschulen" von C. Melzer. — Zweckmässig angelegte Kataloge einer wohlgeordneten Bibliothek sollen eine vollständige und leicht zu gewinnende Uebersicht des Vorhandenen bieten, nebst dem geschichtlichen Nachweise des Anwachsens des Bücherschatzes; sie sollen eine leichte, sichere und schnelle Auffindung der Werke ermöglichen; sie sollen ferner das Mittel an die Hand geben, schnell eine genaue Revision des ganzen Inventars vorzunehmen. Dazu empfiehlt der Verfasser die Anlegung A. eines Kataloges des Bibliothek-Numerus; B. eines Zettelkataloges; C. eines alphabetischen Handkataloges; D. eines Lokal-Repertoriums. Für jeden

dieser Kataloge wird das Formular angegeben. Die Vorschläge empfehlen sich als einfach und praktisch. (B.)

Linz: „Ueber den Begriff des *νοῦς* bei Aristoteles“ v. Biehl. Das Ergebniss der gründlichen und scharfsinnigen Abhandlung ist, kurz zusammengefasst, folgendes: Dem Aristoteles ergab sich durch Untersuchung der Denkthätigkeit und der Denkobjekte, „dass, im Unterschiede von dem Princip der Wahrnehmung, der *αἰσθητικὴ ψυχή*, als einer natürlichen und daher in nothwendiger und positiver Beziehung zu einem Körper stehenden Wesenheit, das Denkprincip, der *νοῦς*, als eine reine Substanz betrachtet werden müsse, und als blosse Form, als Begriff Existenz besitze, ohne dazu eines bestimmten Stoffes zu bedürfen, ja dass es, als reine Form, einen directen Gegensatz gegen den Stoff bilde, und daher seine eigentliche Daseins- und Thätigkeitsform durch eine etwaige Verbindung mit dem Stoffe nur getrübt und gehemmt werden könne.“ Durch diese Anschauung aber war dem Aristoteles nicht nur die Einkehr des menschlichen Geistes in den Körper, sondern auch die thatsächliche Entwicklung desselben durch die Stufen der *δόξα ὀρθή*, der *φρόνησις* und der *ἐπιστήμη*, kurz, das Denken als *διάνοια*, der *νοῦς* als *νοῦς παθητικός* unerklärbar, weil zwecklos, geworden. Die ganze Thätigkeit des schon vor diesem irdischen Leben in sich fertigen und vollendeten Geistes (*νοῦς ποιητικός*) konnte ihm nicht mehr als eine wirkliche und positive, sondern nur als eine scheinbare Entwicklung gelten. Zur Verdeutlichung benützt der Verf. die von Aristoteles selbst im letzten Buche der Physik gebrauchten Bilder von dem auf einer Basis ruhenden festen Körper und dem mit Luft gefüllten Schlauche, der durch einen Stein unter dem Wasser gehalten wird. Sehr treffend ist der Nachweis des Platonischen Standpunktes in der Arist. Geisteslehre; ebenso die Bemerkung, dass Arist. seine Begriffsbestimmung des Denkprinzipes einseitig, weil ohne Berücksichtigung von Wille und Gefühl, gewonnen habe. Leider verfolgt der Verf. diese beiden Spuren, die ins Centrum des Arist. Gedankenkreises führen würden, nicht weiter. Was S. 12 über die *ἀνάμνησις* gesagt wird, stimmt mit dem S. 5 Bemerkten nicht zusammen. Sehr bedenklich ist die Ansicht des Verf. über die Arist. Lehre von der Fortdauer des *νοῦς ποιητικός* nach dem Tode: Obgleich nach Arist. dem Geiste, als einer rein begrifflichen Wesenheit, alle Individualität mangle, obgleich es nach ihm keinen Unterschied zwischen den einzelnen Geistern, ja nicht einmal des menschlichen Geistes von dem göttlichen gebe, so nehme er doch, meint der Verf., eine selbstständige, gesonderte Existenz der einzelnen Geister nach dem Tode an. Offenbar ist, wenn man auch, und gerade dann, wenn man alle Prämissen des Verf. zugibt, die Ritter'sche Ansicht (von dem Aufgehen des menschlichen Geistes im göttlichen) dem Verstande des Arist. bei weitem entsprechender. Doch näher auf diese und andere Punkte einzugehen gestattet Raum und Zweck dieser Zeitschrift nicht. Die sehr anregende Arbeit, das Resultat vieljähriger Studien, sei hiemit Allen, die sich eingehend mit Arist. beschäftigen wollen, aufs wärmste empfohlen. (K.)

Marburg: „Ist Platon der Verfasser des Dialoges Menexenos?“ Abhandlung vom Gymn.-Professor Joh. Gutscher. Nachdem der Verfasser eine Inhaltsübersicht sowie eine Gliederung des Dialoges gegeben und den Zweck desselben dahin bestimmt hat, der Autor habe eine Leichenrede, wie sie nach seiner Ansicht beschaffen sein sollte, verfassen wollen, beantwortet er die gestellte Frage mit Nein. Der Beweis ergebe

sich ebenso aus der Composition des dialogischen Theiles und der Rede, als aus dem Stil des Dialoges und der Abfassungszeit. Der Verfasser hält mit Ueberweg für wahrscheinlich, dass Platons Bruder Glaukon der Verfasser des Menexenos sei. (B.)

Meran: „Die Vokalverhältnisse der Mundart im Burggrafenamte" von Andreas Maister. Eine sehr dankenswerthe Abhandlung über den wichtigsten Theil einer Mundart, die so ziemlich den Haupttypus des tirolischen Dialekts darzustellen scheint, nicht bloss empirisch, sondern auf der Grundlage von Grimm's Vokallehre mit steter Vergleichung des Gothischen, Alt-, Mittel- und Neuhochdeutschen durchgeführt, wobei wir einerseits die bereits bekannte nahe Verwandtschaft unserer bayerischen Mundart überall zu Tag treten sehen, anderseits auf eine ziemliche Anzahl von Wortstämmen aufmerksam gemacht werden, die, im Alt- oder Mittelhochdeutschen noch lebend, der jetzigen Schriftsprache, oft nicht zum Frommen des klaren und scharfen Gepräges, ausgegangen sind. (H.)

(Schluss folgt.)

Auszüge aus Zeitschriften.

Correspondenzblatt. 1865. Nr. 2. Februar.

Aufgaben bei der Concursprüfung in das ev. theol. Seminar zu Tübingen. (Aufsatzthema: Herrenlos ist auch der Freieste nicht.) Aufgaben bei der Maturitätsprüfung 1864. (Aufsatzthema: Welche Gründe können es einem gebildeten Manne von sittlicher Denkungsart wünschenswerth machen, ein bedeutendes Vermögen zu besitzen?) — Kleidung der Griechen. Von Prof. Reinhard (Gedrängte Zusammenstellung der Kleidungsstücke und Trachten). Geometrische Miscellen. Von Reuschle. (Zum allgemeinen Tactionsprobleme. Die 4 Berührkreise des Dreiecks mit ihren sämmtlichen Berührkreisen.) Empfehlende Anzeige des Vorlagenwerkes für den Elementarunterricht im Freihandzeichnen, bearb. v. E. Herdtle.

Nr. 3. März.

Aufgaben bei der Professorats- und Präceptoratsprüfung 1864. (2 griechische und eine lat. Arbeit mit den Uebersetzungen). — Kleidung der Römer, von Prof. Reinhard. — Geometrische Miscellen (Ueber Beltrami's Satz vom Dreieck und Nagels Centralendreiecke), von Reuschle. — Thesen für die Lehrerversammlung in Heilbronn (1. Schon beim Elementarunterricht im Latein ist bis zu einem gewissen Grad darauf Bedacht zu nehmen, dass der Sinn für gute Latinität geweckt werde). — Literarische Berichte und Ankündigungen.

Nr. 4. April.

Rede von Rector Dr. Schmid. Ein Votum in Sachen des Realgymnasiums. Der auf dem Gebiete der Pädagogik rühmlichst bekannte Redner wünscht als Realgymnasium „eine Schule, welche einerseits im Wesentlichen eine gymnasiale Bildung erstrebt und desshalb von unten herauf das Latein zum Hauptfach macht, andererseits aber, je mehr die Früchte dieses Unterrichtsgegenstandes als gesichert erscheinen, desto mehr auch die dadurch vorbereiteten Fächer, die modernen Sprachen, die Mathematik und die Naturwissenschaften, in den Vordergrund treten lässt." — *Interest* und *Refert*. Rector Köstlin erklärt sich gegen

Roth's Auffassung, Gymnasialpäd. S. 171. 172. — K. in W. erklärt in Hor. Sat. II, 2, 29 *nihil* für das Subjekt, *hac* = *quam haec*, *illa* = *ab illa*. — Literarische Berichte, darunter ein eingehender von Reuschle über Kommerell's Lehrbuch der Stereometrie.

Berliner Zeitschrift für das Gymnasialwesen. Februar 1865.

I. Abh.: Ueber Haupt- oder Lehrerbibliotheken der höheren Schulen Preussens. Von Dr. Wilms.

II. Lit. Berichte: 1) Programme der höheren Lehranstalten der Rheinprovinz 1863 (Schluss). Erwähnung verdienen unter den Programmen: a) Stauder (Köln); *de vexilli et vexillariorum apud Tacitum vi atque usu*. Es gibt 2 Arten *vexillarii*, einerseits Veteranen, andererseits detachirte Corps. *Vexillarii* in diesen beiden Bedeutungen kommen erst in der Kaiserzeit vor. Seitdem erst blieben *veterani exauctorati* beim Heere wie besondere Cohorten, *ceterorum immunes nisi propulsandi hostis*. Sie hatten keinen Adler, sondern nur ein *vexillum*. Die andern *vexillarii* müssen, um sie von jenen zu unterscheiden, mit einem Zunamen der Waffengattung versehen werden; fehlt dieser, so ist er leicht aus dem Zusammenhange zu erkennen. b) Spengler (Köln): *theologumena Euripidis tragici*. I. *De origine mundi et interitu*. II. *De natura deorum*. c) Steiner (Kreuznach); über den Dialogus des Tacitus. Der Dialog ist vor Domitianus von Tac. geschrieben, als Tac. noch Cicero's rhetorischen Stil nachahmte, ehe nach langem Schweigen sein neuer historischer Stil zum Durchbruch gekommen war. Zweck des Dialogs ist Entwicklung der Ursachen rücksichtlich des Verfalls der Beredsamkeit; aber dies Thema wird nur im letzten Drittel (28—42) behandelt. Nach der Ansicht Steiners müssen hiernach Lücken im 3. Theile sein, was auch die Handschriften andeuten. d) Waldeyer (Neuss): *de Aeschyli Oedipodea*. Durch Auffindung der Didaskalie zu den Septem durch Franz steht fest, dass Laios, Oedipus, Septem die Trilogie bildeten. Der Verf. sucht nun zu beweisen, dass die Richtigkeit dieser Angabe auch durch die Septem bestätigt werde. — 2) Brix: *Emendationes in Plauti Captivos*. — 3) Heine: *Ciceronis Tuscul. disput. libri V*. Für Schulen zu empfehlen. — 4) Dramatische Studien von Blitz. Das erste Heft: Ueber typische Charakterzeichnung im Drama. Das zweite: Ueber den modernen poetischen Stil. Das Resultat: Es bleibt uns heutzutage typische Charakteristik zum Inhalt, Prosa (!) zur Form des Dramas allein noch übrig; die Comödie auszubilden, ist der Gegenwart als Aufgabe gestellt. Der Rec. Müller, der, wie er sagt, noch realistischer ist als der Ver., nickt huldigend mit dem Kopfe zu diesem herrlichen Resultat Blitzischer Studien! — 5) Förstemann, die deutschen Ortsnamen. Das Werk mag immerhin trefflich in seiner Art sein; dass es jedoch vom Recens. Blitz zur Anschaffung für Schülerbibliotheken empfohlen wird, möchte darthun, dass Herr Blitz auch ein genauer Kenner jugendlicher Studien ist. — 6) Rudolf von Raumer, Gesammelte sprachwissenschaftliche Schriften. Letztere werden von Stier in einer ausführlichen Recension gebührend gewürdigt. Indem wir auf diese selbst hinweisen, erwähnen wir nur, dass das Raumer'sche Werk Untersuchungen enthält über Aspiration und Lautverschiebung, über deutsche Rechtschreibung (möchte die Ansicht Raumer's mehr und mehr durchdringen!), über Entstehung der deutschen Schriftsprache (unser Nhd. ist nicht direct aus dem Mhd. abzuleiten, sondern von der im 14. und 15. Jahrh. entstandenen, in der kaiserlichen Kanzlei und den Reichsacten vorliegenden Reichssprache, an die Luther sich anschloss), endlich

über die Urverwandtschaft der semitischen und indoeuropäischen Sprachen. — In den vermischten Nachrichten werden die Vorträge besprochen, welche in der Berlinischen Gymnasiallehrer-Gesellschaft gehalten wurden. Von diesen heben wir hervor den von Foss über Skandinavien. Foss machte es sich zur Aufgabe, zu veranschaulichen, wie durch Herbeiziehung anderer, namentlich historischer Stoffe der geographische Unterricht in zweckmässiger Weise belebt werden könne.

März 1865.

I. Abhandlungen: Beiträge zu den griechischen Wörterbüchern aus dem Eustathius, von Poppo.

II. Literarische Beiträge: 1) Programme der evang. Gymnasien und Realschulen Schlesiens, 1864. — 2) Kleine Lat. Grammatik von Lattmann und Müller. Der Rec. schliesst seine kurze Beurtheilung mit dem Wunsche, dass dieses so zweckmässige und brauchbare Buch immer mehr in den Gymnasien Eingang finden möge. Eines erlauben wir uns zu bemerken. Lattman setzt als Regel: „*ne* ist das allgemeine Fragewort; es gibt keine Andeutung, ob der Fragende eine bejahende oder verneinende Antwort erwartet." Der Rec. meint dagegen, richtiger wäre: „das angehängte *ne*, eigentlich blos Ausdruck der Frage, gibt, wenn es zu einem andern Wort als dem Hauptverbum tritt, der Frage einen verneinenden Sinn; an das Hauptverbum gehängt, legt es der Frage sehr oft einen verneinenden Sinn bei." Wir stimmen eher der Bestimmung Lattmann's bei und sind zugleich der Ansicht, dass *ne*, an ein anderes Wort als das Zeitwort gehängt, weniger eine blosse Frage, als vielmehr eine mit der Frage verbundene Verwunderung ausdrückt, nicht aber eine Verneinung, z. B. *tune putas*!? — 3) Kurzgefasste Schulgrammatik der Lat. Sprache von Kühner. Der Rec. will die Verwerthung der Resultate sprachgeschichtlicher und sprachvergleichender Forschungen in einer Schulgrammatik nur dann billigen, wenn dadurch die Methode vereinfacht und die sichere Erlernung des klassischen Sprachschatzes erleichtert wird. Von diesem Gesichtspunkte aus kann er der Kühner'schen Grammatik seinen Beifall nicht versagen. — 4) Ausgewählte Komödien des Aristophanes von Kock, IV. Bändchen: die Vögel. Günstig beurtheilt. — 5) Leben und Schriften des Koers Epicharmos von Lorenz. Die Monographie wird besonders wegen der Aufschlüsse über Enstehung und Entwicklung der Komödie als eine wichtige bezeichnet. — 6) Die poetischen Naturanschauungen der Griechen, Römer und Deutschen in ihrer Beziehung zur Mythologie von Schwartz. Buch und Recension erscheint uns als Erzeugniss jener naturalistischen Weisheit, die, wie ein kaltes Sturzbad den Leib, so die Seele durchfröstelt. Keine ursprüngliche Offenbarungsquelle, keine durch innere und äussere Erfahrung zur Ahnung eines höheren Waltens gelangende Geisteskraft, am allerwenigsten die verrufenen angebornen Ideen — die Seele ist ja *tabula rasa* — sondern nach dem Verf. lediglich Sonne, Mond und Sterne, nach dem Rec. sogar nur das Gewitter und seine Scenerie (!) haben allen menschlichen Glauben und jede mythologische Vorstellungsweise veranlasst! — 7) D. Müller, Geschichte des deutschen Volks. „Dies Werk bietet, sagt der Rec., in Form und Inhalt ein Bild des deutschen Volkes und Lebens in seiner Entwicklung, wie es keines der früher die deutsche Geschichte behandelnden (!?) gewährte (gutes Deutsch!). — Aschenborn, Lehrbuch der Geometrie. Nach dem Rec. Ester „ein werthvoller Beitrag zur Verbesserung der methodischen Behandlung der Mathematik."

(Dr. **Ulmer.**)

Zeitschrift für die österreichischen Gymnasien. Zweites und drittes Heft. Ausgegeben den 15. März.

Erste Abtheilung. Abhandlungen. I. „Ueber das Jota subscriptum" von J. La Roche. Die verschiedenen Schriften *περὶ ὀρθογραφίας* sind verloren gegangen bis auf die einzige des byzantinischen Grammatikers Choeroboscus. Aus solchen Schriften stammen die meisten Notizen über das unterschriebene Jota. Der Verfasser gelangt nun zu folgenden Resultaten: Dieses Jota muss einmal wirklich hörbar gewesen sein, in der Weise, dass es dem langen Vokal ähnlich nachgeschleift wurde, wie das *ε* in *πόλεως* vor dem *ω* hörbar gewesen ist, ohne dass dadurch das Wort dreisilbig wurde. So behaupteten auch die Musiker, dass das Jota zwar ausgesprochen (*ἐκφωνεῖται*), aber von dem langen Vokale übertönt werde (*οὐκ ἐξακούεται*). — Was die Schreibweise anbelangt, so wurde das Jota ursprünglich nicht unter den langen Vokal geschrieben, sondern immer daneben (es heisst denn auch immer *ἰῶτα προσγεγραμμένον*). So steht es in guten älteren Handschriften; erst später wurde es unterschrieben, um bequemer sehen zu lassen, dass es hier nicht gesprochen werde. — Die interessante Abhandlung stellt hierauf die Fragmente der alten Grammatiker über das *ἰῶτα προσγεγραμμένον* zusammen mit zahlreichen Belegen aus Inschriften und Handschriften. So werden ausführlich besprochen: 1) Declinationsformen, 2) Adverbia, 3) Pronomina, 4) Conjugationsformen, 5) Krasis, 6) Wortbildung.

II. „Zur Kenntniss und Beurtheilung einiger Vergilhandschriften" von Emanuel Hoffmann. Besprochen werden in diesem Hefte die Fragmente des *Codex Augusteus* und des *Codex Minoraugiensis*.

Zweite Abtheilung. Literarische Anzeigen.

Dritte Abtheilung: 1) Zur Didaktik und Pädagogik. „Zur Reform der Maturitätsprüfung" von Gustav Lindner. Der Verfasser meint, bei der Prüfung dürfe der Lehrer nicht auch der Exmainator sein, sonst sei der Schüler versucht, weniger die Sache, als den Lehrer zu studiren. — 2) „Ueber die Maturitätsprüfung aus der Geschichte und Geographie" von J. Wolf. — Es wird in überzeugender Weise gar Vieles berührt, was namentlieh in diesem Augenblick den Aufsatz uns sehr beachtenswerth macht. Der Verfasser zeigt, dass die Summe dessen, was allerdings in einem Lehrbuche berührt werden müsse, darum nicht auch Gegenstand der Prüfung sein dürfe. Das Gymnasium habe nicht Geschichte überhaupt zu lehren, sondern lediglich in ihr Studium so weit einzuführen, dass der Schüler endlich im Stande sei, sich auf diesem Gebiete einigermassen selbstständig fortzubewegen. Das Lehrbuch von Pütz enthalte z. B. eine Menge Daten, die man vernünftiger Weise alle als vom Gedächtnisse des Schülers festgehalten nicht erwarten könne. Ferner wird auf eine solche Fragestellung gedrungen, die alles umfasst, was zur Beantwortung gehört, und alles Andere ausschliesst. Auch mögen die Lehrer nicht vergessen, dass die Prüfung nicht der Ort sei, das eigene Wissen auszukramen, vielleicht bloss in der Absicht, zu zeigen, dass die Unkenntniss des Schülers nicht Grund habe in mangelhafter Kenntniss u. dgl. des Lehrers. Noch wird bedauert, dass Geographie bei der betreffenden Prüfung eine so untergeordnete Rolle spiele.

(So eben erhalten wir eine Berichtigung zu Anmerkung *) S. 206, die wir in der nächsten Nummer bringen werden.)

Druck von J. Gotteswinter & Mössl in München.

Blätter

für das

Bayerische Gymnasialschulwesen,

redigirt von

W. Bauer & Dr. G. Friedlein.

Erster Band.

№. 9. Ausgegeben den 25ten Juli 1865.

Die einzelnen Nummern erscheinen in Zwischenräumen von 3—6 Wochen. 10 Nummern à 2 Bogen bilden einen Band. Preis des Bandes 3 fl. Bestellungen nehmen alle Buchhandlungen an. — Mitglieder des Vereins von Lehrern an bayer. Studienanstalten erhalten, wenn sie bei der Verlagsbuchhandlung abonniren (Buchner, Bamberg), den Band um den halben Preis durch ihre Buchhandlungen zugesendet. — Einrückungsgebühr für die gespaltene Zeile 4 kr.

Zu Sophoclis Oedipus Col. Vers 1044—95.

Das zweite Stasimon im *Oedipus Coloneus* leidet an vielen Schwierigkeiten, indem theils die Lesarten schwanken, theils die Auffassung unsicher ist. Zu deren theilweiser Beseitigung möchten nachstehende Bemerkungen einiges beitragen, wobei es dem Einsender nicht in den Sinn kommt, nur Neues geben zu wollen, vielmehr hielt er es für seine Pflicht, die Aufhellungen anderer Interpreten dankbar zu benützen.

Nachdem in dem vorausgehenden Epeisodion erzählt worden ist, wie die Thebaner die Töchter des Oedipus, Antigone und Ismene, gewaltsam fortgeführt haben und nun die Athener auf Theseus Befehl den Räubern nacheilen, um die Mädchen zu befreien, drückt der Chor in dem genannten Stasimon die Hoffnung aus, dass es zwischen den fliehenden Thebanern und den Athenern zum Kampfe kommen und die Mädchen glücklich wieder zurückkehren werden. Er nennt deswegen einige Gegenden, wo er hofft, dass die Gegner aufeinander stossen werden. Es fragt sich vor allem, wo diese zu suchen sind.

Von Athen nach Böotien, welches von Attika bekanntlich durch hohe Gebirge getrennt ist, führten drei Strassen, doch

kommt die eine, welche in beinahe nördlicher Richtung an Dekeleia vorbei ging, hier nicht in Betracht, weil sie nicht in Theben, sondern in den nordöstlichen Theil von Böotien mündete. Von den beiden andern zweigte die erste von der heiligen Strasse, wie es scheint, noch ehe diese Eleusis erreichte, in nordwestlicher Richtung ab, durchschnitt die thriasische Ebene, berührte die aus dem peloponnesischen Kriege bekannte Bergfestung Oenoë und überstieg dann einen Pass, welcher durch einen Einschnitt zwischen dem Kithäron und dem Parnes gebildet wurde. cf. Bursian, Geographie von Griechenland I p. 331 f. Dass der Chor voraussetzt, die Thebaner könnten diesen Weg eingeschlagen haben, ist aus der Erwähnung des Fackelgestades gewiss; zweifelhaft aber ist es, wo die neben demselben genannte *Πυθία ἀκτή* zu suchen sei. Einige meinen, sie habe von dem *Πύθιον* in Oenoë, wo nach dem Scholiasten die nach Delphi abgehenden *Θεωροί* dem Apollo Pythios zu opfern pflegten, ihren Namen. Allein da Oenoë mehrere Meilen vom Meere entfernt im Gebirge lag, so sieht man nicht ein, wie es einem Gestade den Namen geben konnte; auch weist die Stellung der Worte bei Sophokles darauf hin, dass wir das pythische Gestade näher an Athen zu suchen haben, als das Fackelgestade. Nach Prellers sehr genauen Untersuchungen führte die heilige Strasse über den Südabhang des Aegaleos, eines Gebirges im Westen von Athen, auf dessen höchsten Punkte ein Tempel des *Ἀπόλλων δαφναῖος* sich befand, und von diesem Pythium, ehemals der westlichen Grenze des eigentlichen Attikas (Strabo IX pag. 392. C), scheint die benachbarte Küste den Namen der Pythischen gehabt zu haben. Es kann also als gewiss angenommen werden, dass in der ersten Strophe unsres Chorgesangs die über die thriasische Ebene führende Strasse nach Theben gemeint sei.

In der Antistrophe bietet uns der *Οἴατις νομός* allein einen Anhalt. Dass dieser seinen Namen von dem Demos *Οἴη* oder *Οἴα* habe, möchte nicht zu bezweifeln sein, aber wo ist dieser Demos zu suchen? Einige Interpreten, z. B. Hartung, meinen, *Οἴη* sei nur eine andere Form für *Οἰνόη*, der öatische Weideplatz liege also ebenfalls an der vorhin beschriebenen Strasse, nur näher an der Grenze, als die thriasische Ebene. Allein abgesehen davon, dass der Chor kaum voraussetzen kann, die fliehenden Thebaner würden erst in so weiter Entfernung und so nahe der rettenden Grenze von den Athenern eingeholt werden, gehörte Oenoë

zur Phyle Hippothoontis, Oee aber zur Phyle Pandionis, cf. Suidas und Harpocrat s. v. *Οἰῆθεν*.

Zur Bestimmung der Lage von Oee fehlt es uns an einem sicheren Anhalt; allein die von dem Scholiasten zu V. 1060 beigebrachte Stelle aus Istros führt jedenfalls auf eine andere Strasse, als auf die über die thriasische Ebene. Dort wird ein Weg beschrieben: *ἀπὸ τῆς χαράδρας ἐπὶ μὲν λείαν πέτραν*, von dort bis Kolonos, dann weiter an den Kephisos bis zu der *μυστικῇ εἰσόδῳ εἰς Ἐλευσῖνα*, von dort links zu dem Hügel auf der Ostseite des Aegaleos. So dunkel auch die Stelle ist, so sehen wir doch, wir verfolgen zuerst einen Weg, der von dem glatten Felsen nach Kolonos führt und wenden uns dann seitwärts an den Mauern der Stadt vorbei auf die heilige Strasse. Wir dürfen also den glatten Felsen und den in seiner Nähe gelegenen öatischen Weideplatz jedenfalls nicht auf der heiligen Strasse oder auf ihrer Fortsetzung, dem vorhin beschriebenen Strassenzug suchen. Vielmehr lösen sich alle Schwierigkeiten, wenn wir den Demos Oee unfern von Kolonos an die zweite Strasse nach Theben versetzen. Diese führt nordwärts um den Aegaleos herum und vielleicht ist die *λεία πέτρα* nur ein Ausläufer dieses an Felsengruppen reichen Berges, wie auch der Scholiast anzudeuten scheint (*ἤτοι οὖν τὴν καλουμένην λείαν πέτραν ἢ τὸν Αἰγάλεων*). Dass der Demos Oee seinen Namen davon habe, weil sich die Gegend zu Schafzucht eignete, ist wohl mit Bestimmtheit anzunehmen, und in der That lag dort auch der Flecken Phrygia, von dem man weiss, dass er gleichfalls durch Schafzucht bekannt war, cf. Bursian, Geographie von Griechenland, I, p. 334. Leake (Demen von Attika, übersetzt von Westermann p. 147) und Ross (Demen p. 86) scheinen (denn die beiden Werke sind dem Einsender leider nicht zur Hand) den Demos Oee jenseits des Aegaleos auf der Westseite des Berges, also in ziemlicher Entfernung von Kolonos zu suchen; das möchte aber aus der fraglichen Stelle im Sophokles nicht zu folgern sein. Noch weniger ist mit Bursian (Geogr. I, p. 327, Anm. 2) an das in weiter Entfernung nördlich gelegene *Οἶον Δεκέλικον* zu denken.

Demnach bezöge sich also Strophe *ά* auf den ersten und Antistrophe *ά* auf den zweiten Strassenzug und Sophokles hätte auch hier die bei den tragischen Dichtern so beliebte harmonische Entgegenstellung der Strophe und Antistrophe beobachtet.

Nach diesen Bemerkungen gehen wir zu einigen korrumpirten Stellen über.

Vers 1054 *ἔνθ᾽ οἶμαι τὸν ἐγρεμάχαν*
Θησέα καὶ τὰς διστόλους ἀδμῆτας ἀδελφὰς
αὐτάρκει τάχ᾽ ἐμμίξειν βοᾷ,
τούσδ᾽ ἀνὰ χώρους.

Die gewöhnliche Auffassung dieser Stelle: *Ibi proelia cientem Theseum geminasque innuptas sorores mox puto idonea pugna esse congressuros,* wobei die armen gefangenen Mädchen statt ihrer bewaffneten Räuber stehen sollen, kommt mir fast widersinnig vor und wir gewinnen wenig, wenn man mit Spengel und Meineke *καὶ* in der Bedeutung *etiam* nimmt. Die übrigen Schwierigkeiten, woran die Stelle leidet, sind bekannt: am bedenklichsten aber ist, dass der Scholiast zu *ἐγρεμάχαν* die Variante *ὀρειοβάταν* bietet, eine Lesart, die sicher ihr Entstehen nicht einem Schreibfehler verdankt. Vielleicht standen ursprünglich beide Worte im Texte, das zweite aber wurde durch Aufnahme des Glossems *Θησέα* verdrängt und so entstand durch ungeschickte Nachhilfe unsre gegenwärtige Lesart. *Ἐγρεμάχη* findet sich bei Homer, Hymn. in Cer. 323, als Beiwort der kampfanregenden Athene. Sehr passend würde es in unserer Stelle auf die durch lautes Geschrei Hilfe fordernden Mädchen übergetragen und so vermuthe ich, dass die Stelle in folgender Weise zu emendiren sei:

ἐνθ᾽ οἶμαι τὸν ὀρειβάταν
ἐγρεμάχας τὰς διστόλους ἀδμῆτας ἀδελφὰς
αὐτάρκει τάχ᾽ ἐμμίξειν βοᾷ,

d. h. dort, glaube ich, werden die zwei Jungfrauen (*ἀδελφάς* ist nicht wie die Interpreten meinen, Accus. obj., sondern subj.) kampfanregend durch ihr mächtiges Geschrei, die über das Gebirg Ziehenden in Streit verwickeln. Die Mädchen schreien, sobald sie die über den Aegaleos kommenden Athener erblicken, um Hilfe und veranlassen so einen Kampf mit den Thebanern.

Dass in den Worten des letzten Verses *τούσδ᾽ ἀνὰ χώρους* ein Fehler verborgen sei, wird allgemein anerkannt und ist schon daraus klar, weil von dem bevorstehenden Kampfe nicht zugleich gesagt werden kann, dass er bei Eleusis und in den Gegenden um Kolonos stattfinden werde. Wahrscheinlich steckt in den genannten Worten die zu *ἐμμίξειν* wünschenswerthe Bezeichnung des Gegners. Vielleicht genügt es *τούς* in *τοῖς* zu verwandeln, *οἱ ἀνὰ χώρους* wären dann die in der Landschaft am Fusse des Aegaleos befindlichen Thebaner. Hartung vermuthet *ἐνιχώροις* statt *ἐγχώροις*. Ich möchte

ἐπιχώροις vorziehen, wenn es erlaubt ist anzunehmen, dass Sophokles, wie er neben *ἐγχώριος* auch *ἔγχωρος* sich zu sagen gestattete, so von *ἐπιχώριος* die poetische Nebenform *ἐπίχωρος* gebildet habe. Die *ὀρειβάται* wären dann die Thebaner, die über den Rücken des Aegaleos herabkommen, während die Einheimischen, *ἐπίχωροι*, die Athener, auf der Höhe desselben erscheinen.

Αὐταρκής möchte im Sinne von „ausreichend, gewaltig" kein ungeeignetes Beiwort von *βοή* sein, wiewohl ich zu vermuthen geneigt bin, dass dafür ursprünglich *τηλαυγής* d. h. weitleuchtend stand. Dass von Gegenständen des Gehörsinnes Attribute des Gesichtssinnes gebraucht werden, ist bekannt.

V. 1059. *ἢ που τὸν ἑφέσπερον*
πέτρας νιφάδος πελῶσ'
Οἰάτιδος ἐκ νομοῦ
πώλοισιν ἢ ῥιμφαρμάτοις
φεύγοντες ἁμίλλαις;
ἁλώσεται. δεινὸς ὁ προσχώρων Ἄρης,
δεινὰ δὲ Θησειδᾶν ἀκμά.

Fast noch corrumpirter als die erste Strophe ist die erste Antistrophe. Doch fehlt es auch hier nicht an einigen Anhaltspunkten, welche bei der Emendation dieser Verse leiten können. In V. 1064 übersetzen Schneidewin und Nauck *ἁλώσεται* „es wird ein Fang gethan werden". Ist ein solches impersonelles Passiv sprachlich möglich? Ich möchte es sehr bezweifeln. Hermann meint, der Chor habe Kreon im Sinne; aber einerseits befindet sich dieser nicht unter den die Mädchen abführenden Thebanern, anderseits dürfte dann in den unmittelbar vorhergehenden Versen von den Thebanern nicht im Plural gesprochen werden. Indessen machen es mehrere Umstände unwahrscheinlich, dass *πελῶσι* in V. 1060 und *φεύγοντες* in V. 1064 auf die Thebaner bezogen werden dürfe; man erwartet schon an sich, dass von den verfolgenden Athenern die Rede sei, und wer könnte annehmen, dass jene zum Raube der Mädchen mit Rossen und Streitwägen gekommen wären? Ich vermuthe daher, dass *φεύγοντες* in *σπεύδοντες* zu verändern und auf die Athener zu beziehen sei; den zu *ἁλώσεται* nothwendigen Singularis aber werden wir erhalten, wenn wir im V. 1058 bei *τὸν ἑφέσπερον* nicht *χῶρον* ergänzen, sondern es von den bereits im Westen der *νιφὰς πέτρα* befindlichen Thebanern verstehen. So gewinnen wir den ganz geeigneten Gedanken: Oder werden die Athener dem westwärts vom schneeigen Fels befindlichen Thebaner sich von

der öatischen Au aus nähern, ihn verfolgend mit Rossen und Streitwagen; er wird gefangen genommen werden.

Die Erwähnung der *νιφάδος πέτρας* in V. 1060 erregt Bedenken, theils weil es in Attika keine auch im Sommer mit Schnee bedeckten Berge gibt, theils weil der Scholiast wiederholt dafür *λεία πέτρα* setzt. Hartung und Meinecke (Soph. Oed. Col. pag. 180) denken an das minder geläufige Wort *λίσσας*, vielleicht liesse sich dann die ganze Stelle so emendiren:

ἤ που τὸν ἐφέσπερον
τῆς λισσάδος ἐμπελῶσ' (oder *εἰσελῶσ'*?)
Οἰάτιδος ἐκ νομοῦ
πώλοισιν ἢ ῥιμφαρμάτοις
σπεύδοντες ἁμίλλαις;
ἁλώσεται.

Oder sollte *νιφάς* wie *νιφόεις* die Farbe des Felsen bezeichnen? Nach Ross bestehen die Hügel bei Kolonos aus Kreidefelsen. Ist vielleicht an einen solchen auch bei dem Ausdruck *πέτρα νιφάς* zu denken?

V. 1074. *ἔρδουσιν ἢ μέλλουσιν; ὡς*
προμνᾶταί τί μοι
γνώμα, τάχ' ἂν δώσειν
τᾶν δεινὰ τλασᾶν, δεινὰ δ' εὑρουσᾶν πρὸς
αὐθαίμων πάθη.

Ausser dem Schreibfehler, der in den Worten *τάχ' ἂν δώσειν* steckt, macht hier auch das Verbum *προμνᾶται* Schwierigkeiten. Man übersetzt es: meine Seele ahnet, muss aber anerkennen, dass das Wort nach seiner Zusammensetzung dies nicht heissen könne. Aber warum begnügt man sich nicht mit der Bedeutung: um etwas werben, nach etwas streben? Dass in den darauf folgenden Worten von der Rettung der beiden Mädchen die Rede sein müsse, wird anerkannt; wie natürlich aber schliesst sich an die Frage, ob es bereits zum Entscheidungskampfe gekommen sei, der Wunsch an, dass dieser für die weggeführten Mädchen einen glücklichen Ausgang genommen haben möge? Bei der gewöhnlichen Auffassung ist man genöthigt, den Causalsatz auf *ἔρδουσι* zu beziehen und die Worte *ἢ μέλλουσι* als eingeschoben zu ignoriren, was jedenfalls gewagt ist.

Für *τάχ' ἂν δώσειν* liest Meineke: *τάχ' ἐνδώσειν*, *mala virginum celeriter finem habitura esse*, allein ausser dem auffallenden Gebrauch von *ἐνδοῦναι* widerstrebt es, *πάθη* von *δεινά* zu trennen. Nauck liest: *τύχαν λῴω*, Halm *τάχ'*

εὔσοιαν; ich möchte vorschlagen: *τίσιν δώσειν;* das Subject *Κρέοντα* kann leicht ergänzt werden, im Nothfalle liesse sich auch *μοι* mit *νιν* vertauschen, so dass die Stelle so lauten würde:

> *ἔρδουσ᾽ ἢ μέλλουσιν; ὡς*
> *προμνᾶταί τί νιν*
> *γνώμα τίσιν δώσειν*
> *τᾶν δεινὰ τλασᾶν, δεινὰ δ᾽εὑρουσᾶν πρὸς*
> *αὐθαίμων πάθη.*

Ansbach, April 1865. **Dr. Elsperger.**

Gegen den ∾ Correspondenten der Augsburger Allgemeinen.

Die Allg. Zeitung v. Augsburg brachte unter dem Zeichen ∾ München den 24. April einen Artikel über die Nothwendigkeit der Aufbesserung der Gehalte der Universitätsprofessoren, dem wohl Niemand die Zustimmung versagen wird; wenn wir nun nichtsdestoweniger die Feder ergreifen, so geschieht diess nicht, weil wir anderer Ansicht in Betreff des dort ausgesprochenen Verlangens wären, als vielmehr desswegen, weil, allerdings nur wie man sagt im Vorübergehen, trotzdem aber in so geringschätziger Weise von dem gesamten Stand der Gymnasiallehrer Bayerns gesprochen wird, dass hier den hingeworfenen Handschuh nicht aufheben so ziemlich einem Selbstaufgeben eigener Person und Stellung gleichkäme. Es lauten aber die treffenden Worte also: „Man klagt mit gutem Grunde über die schlechten Resultate unserer Gymnasialstudien.“

Nun, wenn man bedenkt, wie die Staatsregierung unablässig bemüht ist, die nöthigen Reformen auf dem Gebiete des höheren Unterrichts einzuführen; wie sie, wenn auch manchmal von allzu lebhaftem Streben nach Uniformität geleitet, doch immer in wohlmeinendster Weise Verbesserungen in's Leben ruft, so wird man wenigstens nicht sagen können, der Grund der geringen Erfolge der Gymnasialstudien sei in der Nachlässigkeit der Oberleitung zu suchen. So bleiben also „die schlechten Resultate unserer Gymnasialstudien“ nur noch unter 2 Parteien zu vertheilen, unter Schüler und Lehrer. Und wer nun etwa in billiger Erwägung der Zeitverhältnisse, die nichts weniger als günstig auf die Schüler einwirken, zu der Ansicht sich neigen wollte, die Schuld der geringen Erfolge trügen zu einem guten Theile die Schüler, bei denen die Beharrlichkeit, Ausdauer, Nüchternheit früherer Zeiten eben einfach nicht mehr zu finden sei: der wird alsbald eines Bessern belehrt durch die nachfolgenden Worte des Artikels. Dort heisst es nämlich weiter: „man bessere die Besoldungen auf und man wird bald tüchtigere Lehrkräfte erhalten, dann aber werden sich auch erfreulichere Bildungsresultate einstellen.“ — Also: die Lehrer, die schlecht bezahlten Miethlinge — die sind allein der Grund der traurigen Erscheinung! Man traut in der That seinen Augen nicht, wenn man solche Dinge liest, und weiss nicht, worüber man sich mehr wundern soll, über die Keckheit, mit der über Verhältnisse abgeurtheilt wird, deren Erklärung zu den schwierigsten Problemen der ganzen Zeit gehört, oder über die Flachheit, die wunders klug sich gebärdet, wenn sie im Geld das Maass aller Dinge gefunden zu haben meint. Ohne Zweifel und leider und aber leider! spielt das Geld eine grosse Rolle in unsern Tagen; aber wer da der Ansicht ist, in demselben ein untrügliches Mittel für die Besserung notorisch-schlechter

Bildungsresultate gefunden zu haben (und der Verf. des Artikels aus München könnte sich nicht offener zu dieser Ansicht bekennen, als er es thut), der versteht von Erziehung und Bildung ungefähr so viel, als ein Blinder von der Farbe; ganz abgesehen davon, dass Jedermann, der weiss, dass es ein Ding gibt, das Standesehre heisst, sich doppelt und dreifach besinnen wird, ehe er einem ganzen Stande in einem allgemein gelesenen Blatte die schwersten Beschuldigungen in's Gesicht schleudert. Es könnte nun zwar genügen, dagegen darauf hinzuweisen, wie bei den Gymnasien wenigstens, die der Ref. näher kennt, seit einer Reihe von Jahren die befriedigendsten Prüfungscommissionsberichte vorliegen; wie ebenfalls seit einer ziemlichen Reihe von Jahren in den jährlichen Bescheiden den Rectoren und Lehrern in anerkennender und wohlthuender Weise Dank gesagt wird für den Eifer, mit dem sie sich dem mühevollen Geschäft der Erziehung unterzogen haben; wie Schulmännern, welche lange Reihen von Jahren als Lehrer und Rectoren an unsern Anstalten wirken, die höchsten Ehren und Würden verliehen wurden, die zu ertheilen möglich war, wie also in den Kreisen, denen zunächst ein Urtheil über die Leistungen der Gymnasien zusteht, eine ganz andere Anschauung bestehen muss: aber damit sich zu beruhigen, lässt die Persönlichkeit nicht zu, von der jene Beschuldigungen erhoben zu sein scheinen. Täuschen wir uns nämlich nicht, so ist dieselbe in der Reihe der Universitätsprofessoren zu suchen, auch wenn sie sich aus Bescheidenheit oder aus dem Gegentheil davon in den allgemeinen Mantel des „man" zu hüllen vorgezogen hat. Dass nun aber gerade aus diesem Stande ein so missgünstiges Urtheil über die Resultate der Gymnasialbildung ausgesprochen wird, das, wir gestehen das offen, hat ganz besonders wehe gethan: denn gerade die Professoren der Universität sind es, von denen die Lehrer an Gymnasien eine gerechte Würdigung und freudige Anerkennung ihrer Bemühungen am ersten erwarten können: das ist es ja, woran Jahre lang mit aller Unverdrossenheit gearbeitet wird, den Jüngling so der Universität übergeben zu können, dass er nun ungehindert den Fachstudien sich widme, dass er, nach allen Seiten vorbereitet und geschult, des besondern Stoffes leicht sich bemächtige, dass er, im Besitz unumschränkter Freiheit dieselbe nicht missbrauche, sondern als ein wohlerzogener Jüngling auch in dem Genuss dieses höchsten aller Güter Maass zu halten wisse. Und wenn trotz der geringschätzigen Urtheile von Ignoranten und Genussmenschen die Gymnasiallehrer an dieser hohen Aufgabe festhielten, so war, ausser dem tröstlichen Bewusstsein der erfüllten Pflicht, vor allem der Gedanke für sie von aufrichtender Kraft, dass wenn auch sonst Niemand, so doch die Universität ihr stilles Wirken anerkennen müsse; und nun wird ihnen gerade von dieser Seite der Vorwurf in's Gesicht geschleudert: „man klagt mit gutem Grunde über die schlechten Resultate unserer Gymnasialstudien". Aber wie? Wenn dieselben Rectoren, die den Gymnasiasten mit ziemlich guten Zeugnissen zur Universität abschicken konnten, demselben nach 4 Jahren in ihrer Eigenschaft als theol. oder philolog. Prüfungscommissäre wieder begegnen und nach vollendetem Examen sagen müssen: wenn der junge Mann nur noch die Hälfte von dem gewusst hätte, was er bei seinem Abgange auf die Universität wusste, so würde er ganz anders bestanden sein? Wie dann, wenn Professsoren der Universität auf den Missstand aufmerksam gemacht, dass die jungen Leute allzusehr sich selber überlassen seien, mit nichts anderem zu antworten wissen, als: die Erziehung gehe sie, die Männer der Wissenschaft, schlechterdings nichts an? Nun dann läge wohl nahe, in die Welt hinauszuposaunen: „man

klagt mit gutem Rechte über die schlechten Resultate unserer Universitätsstudien"; aber Jeder, der weiss, welch herrliches Institut gerade unsere Universitäten sind, wird sich wohl besinnen, ehe er der Gesammtheit zuschreibt, was Sache des Einzelnen ist, und wird nicht aufhören zu bekennen, dass die Gefahren, die aus dem möglichen Missbrauch der Freiheit entstehen, gar nicht in Betracht kommen gegen die unendlichen Güter, die mit derselben aller Orten und zu allen Zeiten verbunden sind.

Noch ist aber ein Punkt zu berühren! — Der unbekannte Professor der Universität schliesst also: die Klagen über Resultatlosigkeit des Gymnasialunterrichts sind allgemein. Natürlich! Die Leute waren zu schlecht bezahlt; man bessere die Besoldungen und alsbald werden sich erfreuliche Resultate einstellen. — Das heisst denn nun doch mit andern Worten: die schlechten Resultate der Gymnasialbildung in Bayern sind offenbar Folge davon, dass in den letzten 20—30 Jahren lauter zweifelhafte *ingenia* *), matte Seelen, marklose Subjecte, kurz solche Leute dem philolog. Studium sich widmeten, die angesichts bestbezahlter Carrieren es nicht über sich gewinnen konnten, dem kümmerlichen Schulmeisterthum Valet zu sagen. Und das muss wahr sein! Schlecht, ja kümmerlich waren vor 20 und 30 Jahren die Aussichten der Gymnasiallehrer in Bayern; schlechter wohl als in irgend einem deutschen Staate; es waren die Zeiten, wo Döderlein jedem jungen Philologen den Rath ertheilte auch theolog. Studien zu treiben, um nicht schliesslich als unverwendeter Kandidat des Lehramts absterben zu müssen; wo man, um Geld zu sparen, die ersten Jahre der philologischen Anstellung nur als Verwesung ansah, wo man — doch wer kennt nicht das Abel'sche Regiment? — am liebsten allen Gymnasien den Garaus gemacht hätte. — Möglich darum, ja sogar wahrscheinlich, dass derlei Zustände nicht anlockten zum philol. Studium, dass mancher junge Mann, durch die absolute Aussichtslosigkeit abgeschreckt, zu andern Studien sich wendete: aber unüberlegt und unberechtigt ist der Schluss, dass desswegen lauter *pauvres diables* sich dem Lehrfache widmeten. Noch ist es Gott sei Dank auch in den schlechtesten Zeiten nicht so weit gekommen, dass das Maass der Begeisterung für einen Beruf sich richtet nach der Höhe der Bezahlung; noch gibt es eine Opferfreudigkeit, die von der Bezahlung gänzlich absehend festzuhalten vermag an dem innern Berufe, und täuschen wir uns nicht, so ist gerade jetzt an den bayerischen Gymnasien die Zahl der Lehrer nicht gering, die diese Feuerprobe der Aussichtslosigkeit mit aller Kraft männlicher Energie bestanden haben und auch in den Zeiten spärlicher, ja kümmerlicher Bezahlung eine Wirkensfreudigkeit an den Tag gelegt haben, wie sie nur da zu finden, wo das Herz bei dem erwählten Berufe ist. Will darum unser Unbekannter sein Gesuch um Erhöhung der Gehalte der Universitätsprofessoren begründen, so möge er das auf andere Weise thun, als dass er Invectiven schleudert gegen einen Stand, der gerade daher einen Grund zur Belobung ableiten könnte, dass er in den Zeiten der tiefsten Erniedrigung des Gymnasialwesens sich nicht hat abschrecken lassen, das Panier humanistischer Bildung hoch zu halten; der, trotzdem dass ihm in unzweifelhafte Aussicht gestellt war, es nie im

*) Führt denn das Nachsuchen in den Jahresberichten wirklich zu so unerfreulichen Wahrnehmungen? Wir finden im Gegentheil, dass in jenen Jahren gerade die besten Schüler sich dem Lehrfache widmeten.
Die Red.

Leben zu einem auch nur für die mässigsten Bedürfnisse ausreichenden Gehalt zu bringen, dennoch nicht verzagte, sondern frisch die Hand an's Werk legte, zu dem er sich berufen fühlte, berufen freilich durch eine höhere Macht, als die Besoldungen regelt und Würden ertheilt, aber auch, mitten in der Entbehrung, gestärkt und gekräftigt durch eben diese nicht von der Erde stammende Gewalt. — Und wenn auch mit Freuden zugestanden wird, dass es jetzt im Vergleich mit der damaligen Zeit besser stehe um die äusseren Verhältnisse der Gymnasiallehrer; wenn auch mit Sicherheit zu hoffen ist, die Gleichstellung der Gehalte derselben mit andern Staatsdienern werde nicht lange mehr auf sich warten lassen; wenn endlich von den wohlgeleiteten Seminarien der 3 Landesuniversitäten wie bisher schon ein philol. Nachwuchs zu erwarten ist, der seinen Lehrern alle Ehre machte und machen wird: so war es doch nicht möglich, zu schweigen einer Beschuldigung gegenüber, von deren zornentbrannten Bekämpfung wir nur dadurch abgehalten wurden, dass wir annehmen zu müssen glaubten, der Verf. des mehrerwähnten Artikels sei sich dessen gar nicht recht bewusst gewesen, welch' ein geringschätziges Urtheil er über einen ganzen Stand ausgesprochen habe, der des Brodes, das er isst, nicht weniger werth ist, als irgend ein anderer. σ..

Zur Geschichtsunterrichtsfrage.

Da es die Tendenz dieser Blätter ist, die Interessen der Schule durch eingehende Besprechung der einzelnen Fragen zu fördern, so kann es auch der Sache nicht nachtheilig sein, wenn zuweilen abweichende Ansichten auf einander stossen, indem so ein endgiltiges Urtheil am ehesten sich ergeben kann. Von diesem Standpunkt ausgehend theile ich nachfolgende Bemerkungen über den Geschichtsunterricht an den Gymnasien mit, obwohl dieselben auf einen vollständigen Gegensatz zu den von Hrn. Prof. Bauer in Nr. 6 dieser Blätter entwickelten Gesichtspunkten hinauslaufen. Der Verf. hält die in Aussicht genommene Einrichtung, dass für den Geschichtsunterricht Fachlehrer aufgestellt werden sollen, für unnöthig, da auch bei der Aufrechthaltung der jetzigen Ordnung der Unterricht in diesem Fache in genügender Weise ertheilt werden könne, ja er erklärt die vorgeschlagene Aenderung geradezu für nachtheilig, da er von derselben eine übermässige Ausdehnung dieser Sparte zum Schaden des Ganzen befürchtet und in der Lostrennung eines ganzen Unterrichtszweiges eine neue Gefährdung des ohnehin schon längst erschütterten Klassensystems erkennt. Betrachten wir die Sache näher: Die beabsichtigte Reform hat den Zweck, den Geschichtsunterricht in die Hände solcher Lehrer zu legen, die in einem historischen Seminar Methode und Kenntnisse sich erworben und vor Allem in einem Staatsexamen den Nachweis dafür geliefert haben, dass sie ihrer zukünftigen Stellung Neigung und ausreichende Fähigkeiten entgegenbringen. Diese Forderung ist billig und in der Natur der Dinge selbst begründet. Es wird keinem vernünftigen Menschen heutzutage mehr beifallen, Jemanden ohne den Beleg philologischer Studien zum Lehrer am Gymnasium zu machen; ich finde es daher ganz in der Ordnung, wenn auch für den Geschichtsunterricht dasselbe Princip geltend gemacht wird. Und damit ist gleich die Beantwortung der Frage gegeben, wesshalb diese Disciplin in den Händen der Philologen als Klasslehrer nicht gelassen werden kann. Gewiss nicht, als ob es nicht Philologen gäbe, die vermöge ihrer Privatstudien und besonderen Neigung diesem Unterrichte in ganz tadelloser Weise vorstehen —

es wäre Anmassung, mit dieser Behauptung hervortreten zu wollen —: aber dass es daneben auch solche Philologen geben wird, welche niemals in ihrem Leben ein lebendiges Interesse diesen Studien zugewandt, in der philologischen Staatsprüfung gerade in dieser Disciplin schlecht bestanden haben, und später, weil zum Geschichtsunterrichte durch ihre Stellung genöthigt, weder Neigung, noch Beruf, noch Kenntnisse mitbringen, diese Thatsache kann von Niemanden in Abrede gestellt werden, und in dieser Möglichkeit zeigt sich handgreiflich die Lückenhaftigkeit der jetzigen Einrichtung. Wenn nun ein derartiger Uebelstand durch die Bestimmung, dass künftighin nur gründlich gebildete Lehrer verwendet werden sollen, beseitigt werden soll, so hat meines Bedünkens ein solcher Vorschlag alles Anrecht, als ein entschiedener Fortschritt zum Bessern begrüsst zu werden: leider scheint es, dass man demselben gerade von den competentesten Männern mit unverdientem Misstrauen entgegenkommt. Also nicht, weil unter den Philologen es gute Lehrer der Geschichte geben kann und in der That auch gibt, soll die jetzige Einrichtung beibehalten, sondern weil es unter denselben zu jeder Zeit mittelmässige und schwache Lehrer in diesem Fache gegeben hat und geben wird, soll sie abgeschafft, und dafür ein Zustand in's Leben gerufen werden, bei dem durch die Verwendung von Fachmännern vor Allem dem Staate ausreichende Bürgschaft für das Gedeihen dieses Zweiges gegeben werden kann.

Ich muss übrigens gleich hier die Bemerkung machen, dass ich mir sogar unter der Voraussetzung, es habe jeder Philolog zugleich auch den Beruf, Geschichte zu lehren, dennoch ein gründliches Resultat unter den bestehenden Verhältnissen nur als eine ganz seltene Ausnahme denken kann. Es liegt am Tage, dass die historischen Kenntnisse, welche der Philolog zu seinem Staatsexamen mitzubringen hat, nicht ausreichen, um denselben zum Lehrer der Geschichte zu befähigen. Wenn es gut geht, so wird der betreffende Kandidat in der alten Geschichte genügenden Bescheid wissen und für das Mittelalter und die Neuzeit den Ausweis allgemeiner Bildung geben können. Diese Kenntnisse mögen nun hinreichen, um die Anforderung des philologischen Examens in diesem Punkte zu befriedigen: zu glauben aber, dass jemand im Besitze derselben auch zugleich zum Lehrer der Geschichte am Gymnasium geschaffen sei, wäre ein schwerwiegender Irrthum, der nur den Mangel an gründlicher Einsicht in die kolossale Ausdehnung dieser Disciplin und ihre Bedeutung für das Unterrichtswesen zur Quelle haben könnte. Auch wird eine solche Behauptung nicht leicht jemand, der sich seiner gesunden Sinne erfreut, wagen wollen. Soll also der Philolog auch Geschichte dociren, so hat er höhere Anforderungen zu befriedigen und darf er, wenn er es anders ehrlich mit der Sache meint, nicht Zeit und Mühe sparen, um sich dasjenige Mass von Kenntnissen zu erwerben, das einem Lehrer die moralische Berechtigung gibt, ein Lehrer zu sein, und hierin eben liegt eine kaum zu beseitigende Schwierigkeit. Denn ob ein Gymnasiallehrer, der den vollen Klassenunterricht zu ertheilen, für die Vorbereitung auf denselben nicht geringe Zeit aufzuwenden, die Correktur der Hausaufgaben und Scriptionen zu besorgen, dann weiterhin — ich rede hier von dem Lehrer, wie er sein soll — für seine allgemeine Bildung zu sorgen und, wenn er ein rechter Philolog sein will, seine philologischen Studien in erster Linie pflegen soll, ob ein so belasteter Lehrer auch noch die Aufgabe des Geschichtslehrers lösen kann, das nehme ich mir die Freiheit bescheiden zu bezweifeln. Ich habe in meiner Stellung als Assistent bereits einmal die instructive Gelegenheit gehabt, einen ganzen Monat hindurch den gesammten Klassenunterricht zu leiten, und habe hier an

meiner eigenen Person erfahren, wie schwer es hielt, bei den Anforderungen der Klasse auch nur meine philologischen Studien ernsthaft zu betreiben: nun den Geschichtsunterricht zu alledem zu ertheilen, hätte ich für eine baare Unmöglichkeit gehalten, und an dieser Ueberzeugung werde ich auch fernerhin festhalten. Es geht nicht anders, hier, wenn irgendwo, muss die Theilung der Arbeit eintreten: zweien Herren kann man nicht dienen, und besser, der Philolog ist ein tüchtiger Philolog und Pädagog, als dass er Philolog und Pädagog und Geschichtslehrer und am Ende keines von allem ist.

Wenn ich aber die Philologen, die die ganze Wucht des Klassenunterrichtes zu tragen haben, von der Leitung des Geschichtsunterrichtes entbunden wissen will, so verwahre ich mich im vorneherein gegen die Auffassung, als meine ich, der Philolog soll überhaupt nicht historische Studien betreiben. Der Verf. spricht mir ganz aus der Seele, wenn er den Philologen, der sich der allgemeinen Bildung entzieht, als einer verknöchernden Einseitigkeit verfallen ansieht: ein solcher gleicht dem Riesen Antaeus, der dem hellenischen Mythus zufolge so lange unüberwindliche Kraft besass, als er auf dem Boden der mütterlichen Erde festgewurzelt stand, als ihn aber der Alcide davon wegriss, im Moment allen Halt verlor. Auch wird ja im philologischen Examen dieser Seite allgemeiner Bildung Rechnung getragen, und wenn daselbst die Anforderungen noch höher gestellt werden, so wird es nicht zum Schaden der Kandidaten ausschlagen. Und ist überhaupt nur einer ein Mensch, der den Trieb zu innerer Fortbildung und Erweiterung seiner Kenntnisse in sich trägt, dann braucht man nicht zu besorgen, ein solcher werde sich dem Studium der Geschichte, dieses bildendsten aller Bildungselemente entziehen. Den Satz des Verf., dass die Mehrzahl der Philologen für sich die Geschichte nicht sonderlich studiren wird, wenn ihnen der Unterricht in derselben nicht zusteht, lasse ich gar nicht gelten, wie ich überhaupt glaube, dass kaum eine schlimmere Anklage gegen die bayr. Philologen hätte erhoben werden können. Ich meines Theiles protestire dagegen und halte dafür, dass, wer nicht den Impuls zum Lernen und zur Selbstbildung in sich trägt, durch äussere Antriebe auch nicht besonders weit kommen wird, und dass solche Philologen kaum den Namen als solcher verdienen. Sollte übrigens obiger Behauptung eine reale Wahrheit zukommen, was Gott verhüten möge, so hätte der Verf. damit seinerseits den schlagendsten Beweis für die Nothwendigkeit einer schleunigen Reform gegeben, und es wäre dies zwingender bewiesen, als es mir mit diesen Zeilen bei allem Glücke gelingen könnte.

Man wird mir dagegen einwenden, dass es für die Schule unnöthig ist, an den Geschichtslehrer so bedeutende Anforderungen zu stellen. Ich denke so: Der Lehrer, der seinem Schüler nicht unendlich weit an Wissen überlegen ist, ist die traurigste Erscheinung auf Gottes Erdboden und gerade der Lehrer der Geschichte hat vor allem dringende Veranlassung, gegenüber der immensen Ausdehnung dieses Faches seine ganze Kraft und Zeit zusammenzufassen. Es ist namentlich in den letzten Jahrzehnten soviel des Guten geleistet worden, das historische Material ist zu einer so staunenswerthen Höhe angeschwollen, dass es schon geraume Zeit in Anspruch nimmt, nur die bedeutendsten Werke über die einzelnen Zeiträume zu studiren, und fast täglich wird die Literatur mit einem neuen bedeutenden Werke bereichert. Einem solchen Stoffe von solchem Umfange gegenüber ist im Ernste nicht mehr daran zu denken, die Geschichte *ἐν παρέργῳ* zu betreiben. Der Geschichtslehrer aber, der mit Ehren diesen Namen führen will, muss seinen Stoff beherrschen und zwar in

möglichst vollkommener Weise; eine Halbheit ist hier wie überall unausstehlich. Man sage nicht, ein solcher sei mehr für die Hochschule, als zum Gymnasiallehrer geeigenschaftet: wem die Gabe zu lehren und anregend zu wirken fehlt, der wird auf der Hochschule trotz eminenter Kenntnisse ein mittelmässiger Docent sein, ist aber diese Fähigkeit, ohne welche eine ergiebige Lehrthätigkeit an keiner Stelle denkbar ist, einmal vorhanden, so wird auch am Gymnasium das grössere oder geringere Mass von Kenntnissen den Massstab für den Werth des Lehrers bilden. Es ist hier gerade so wie bei den Philologen. Erst seitdem das philologische Seminar seine segensreiche Wirksamkeit ausübt, und tüchtig gebildete Kandidaten in die Lehrstellen an den Gymnasien eingewiesen worden sind, seitdem hat die Schule den erfreulichsten Aufschwung genommen, und es hat sich längst herausgestellt, dass gerade die tüchtigsten Philologen die vorzüglichsten Lehrkräfte geworden sind. Und dies ist ein ganz natürlicher Hergang: Nur wer das Ganze in möglichst freiem Ueberblicke überschaut, wird das Einzelne am besten erklären, wer sich mit dem ganzen Klassiker vertraut gemacht, wird das Verständniss eines Theils desselben am gründlichsten vermitteln, wer die reichsten Schätze sich gesammelt hat, wird am freigebigsten den Jungen davon spenden können. Diess auf den Geschichtsunterricht angewandt, liegt es auf der Hand, dass der bestunterrichtete Historiker — ich setze natürlich die Lehrgabe voraus — der beste Lehrer sein wird. Ja hier sind die Folgen noch weit eingreifender, da der Philolog auch in den obersten Klassen des Gymnasiums sehr vieles von seinem Wissen nicht wird verwerthen können, wo hingegen der Geschichtslehrer, dessen Stoff fast überall auf die Sympathie der Schüler rechnen kann, auf jedem Schritt und Tritt die fruchtbarste Anwendung machen und seine Schätze mit vollen Händen ausstreuen kann.

Die Besorgniss, es werde bei einem so energischen Betriebe leicht die Ueberausbildung dieses Unterrichtszweiges die Folge sein, ist ganz unbegründet; denn dieses Fach kann überhaupt nicht strenge genug betrieben werden, und von einer gewissenhaften Pflege desselben bis zur Uebertreibung ist noch ein gutes Stück Weges. Ich halte den Geschichtsunterricht als einen höchst wichtigen Faktor in der Gymnasialbildung und glaube, dass bei richtiger Leitung desselben für die Jugendbildung ganz unberechbare Resultate gewonnen werden können, ja ich stehe keinen Augenblick an zu behaupten, dass für die Förderung des jugendlichen Geistes ein freudig betriebener Geschichtsunterricht an Wirksamkeit hinter den klassischen Studien nicht zurückstehen wird. Denn wenn letztere zunächst den Zweck haben, das Urtheil des Jünglings zu wecken und ihn seine geistigen Kräfte gebrauchen zu lehren, so wird anderseits an der Hand der geschichtlichen Thatsachen, wenn ihm dieselben von dem gediegenen Lehrer in dem Verhältnisse von Ursprung, Entwicklung und Folge aufgezeigt werden, das höhere Urtheil des Schülers gebildet werden, und hat die Lektüre der klassischen Muster die glückliche Aufgabe, das junge Gemüth mit Begeisterung für die höchsten Leistungen der Menschheit zu erfüllen, so kann der Geschichtslehrer bei weit umfangreicherem Stoffe gerade in diesem Sinne noch viel weiter wirken und seinen Schülern die Keime edelster Humanität und idealer Richtung für immer in das Herz legen Ich kann nicht absehen, wie bei einem verständig geleiteten Geschichtsunterrichte von einem Zuviel die Rede sein kann: dass man bei allem guten Willen hinter berechtigten Anforderungen zurückbleiben wird, ist eher zu befürchten; über das Ziel hinauszuschiessen ist eine baare Unmöglichkeit.

Freilich, wenn die neue Einrichtung, wie der Verf. meint, die Folge hätte, dass es zunächst nur auf eine Mehrbelastung des Schülers mit historischem Detail und auf eine grössere Gedächtniss-Arbeit ankäme, dann allerdings stünde es schlecht um die Neuerung und verdiente dieselbe kaum das Papier, um ihre Schädlichkeit zu beweisen. Zum Glück hat es damit keine Gefahr. Man wird dreist den Spiess umkehren und die Behauptung aufstellen dürfen: je gründlicher gebildet der Geschichtslehrer ist und je genauer er seine Aufgabe ins Auge fasst, desto weniger wird er den Schüler mit Memoriren quälen. Und das ist ganz natürlich: der halbgebildete Lehrer wird sich leicht versucht fühlen, von seinen Kenntnissen einen Missbrauch zu machen und den Schüler mit massenhaftem Detail zu überladen; der Mann von Fach wird wissen, dass ein auch noch so forcirtes Memoriren dennoch dem Schüler nur einen verschwindend kleinen Bruchtheil des gesammten historischen Wissens wird zuführen können, oder vielmehr der Mann von Fach wird sich klar sein, dass seine Aufgabe überhaupt eine andere ist, als die, das Gedächtniss des Schülers mit zwecklosen Einzelnotizen anzupfropfen, und dass vor allem Vielwisserei nicht Bildung ist. Allerdings an der Einprägung der geschichtlichen Hauptmomente wird auch er festhalten müssen, da ohne dieses Mittel ein geschichtliches Wissen nun einmal nicht gewonnen werden kann, aber er wird hier die Anforderungen der Schule so mässig als möglich stellen und im Allgemeinen den Grundsatz festhalten, dass in diesem Punkte das Zuviel entschieden vom Uebel ist. Denn ob der Schüler am Schlusse seiner Gymnasialjahre um etliche hundert Notizen mehr oder weniger weiss — ich rechne das Wesentliche hier ab — daran kann dem vernünftigen Lehrer, dem über dem Buchstaben nicht der Geist abhanden gekommen ist, wenig gelegen sein; derartige Kenntnisse sind ohnedem bald wieder verflogen; aber dass der Schüler das historische Factum im lebendigen Zusammenhange mit dem Ganzen begreifen gelernt, der entscheidenden Wendepunkte in der Weltentwicklung sich bewusst geworden, an den Einzelerscheinungen das innewohnende Gesetz mit verständigem Auge zu beobachten sich gewöhnt hat und den Gang der Kulturentwicklung zu verfolgen angehalten worden ist: das und anderes sind Dinge, worauf es in erster Linie ankömmt und deren Verständniss für jeden jungen Menschen den reichsten Segen einbringen wird. Hier muss es sich auf der Stelle zeigen, ob der Lehrer mehr als Handlanger ist und ob er die Geschichts-Stunden durch ertödtendes Auswendiglernen dem Schüler zur Qual, oder durch geistige Behandlung zur Quelle des reichsten Genusses und wahrhafter Bildung machen will. Also nicht um gesteigerte Gedächtnissaufgaben handelt es sich, sondern um eine solche Gestaltung des Unterrichtes, wobei die geringere Arbeit dem mechanischen Gedächtnisse, die ungleich grössere den geistigen Faktoren zufällt.

Es bleibt noch ein Einwurf zu bereinigen. Der Verf. hält eine Lostrennung des Geschichtsunterrichts von der Gesammtthätigkeit des Klassenlehrers als einen gefährlichen Angriff auf das Klasslehrer-System, dessen sofortige Zerstörung und Auflösung er weissagt. Die Frage, ob Klassen- oder Fachlehrersystem ist in diesen Blättern bereits des Breiten besprochen worden; das Richtige dürfte auch hier die verständige Mitte sein. Es ist ganz gewiss, dass ein auf die Spitze getriebenes Fachsystem die ganze Erziehung in lauter Einzelprobleme ohne einen verbindenden Mittelpunkt zersetzt, und auch ich halte dafür, dass die drei Fächer Latein, Griechisch und Deutsch schon wegen ihres inneren Zusammenhanges als Theile des sprachlichen Unterrichtes in einer Hand vereinigt bleiben sollen: aber dass der Geschichtsunterricht, bei dem eine so enge Verbindung mit den

bezeichneten Fächern nicht nachgewiesen werden kann, nicht sollte losgelöst werden können, ohne dieses in der Hauptsache richtige System auf den Tod zu treffen, vermag ich wenigstens keineswegs einzusehen. — Immerhin verbleiben dem Klassenlehrer noch 14 Stunden, also mehr als die Lehrzeit aller übrigen Docenten zusammengenommen und vollkommen ausreichend, um alle Vortheile des Klassensystems zur Geltung zu bringen. Mit dieser Stundenanzahl kann der Klassenlehrer den dominirenden Einfluss auf die Schule gewinnen, und die Aufgabe, von der der Verf. pag. 210 spricht, vollständig lösen. Es ist ganz undenkbar, dass eine Verminderung dieser Thätigkeit um 2 Stunden wöchentlich gleich die ganze Wirksamkeit in Frage stellen oder vereiteln sollte, und am Ende liegt die Sache doch wohl so: ist ein Lehrer der Mann, wie der Verf. ihn schildert, der das Regiment in seiner Klasse zu führen und die Erziehung seiner Schüler zu leiten versteht, so wird er diess in 14 St. ebensogut, wie in 16 fertig bringen; wer dagegen erst durch die schmale Zugabe von 2 Stunden ein ordentlicher Philolog oder Pädagog werden soll, ist im Ernste beides niemals gewesen. Auch sind Vortheile, wie z. B. die Verwendung historischer Themata zu deutschen Aufsätzen, worauf sich der Verf. zu Gunsten der bisherigen Einrichtung beruft, unter den neuen Verhältnissen ebensogut möglich, wie vordem, ja der Klassenlehrer wird um so zuversichtlicher dazu greifen können, in je verlässigere Hände er die Leitung der Geschichte gelegt weiss.

Man bezeichnet die Einheit des Gesammtunterrichtes immer wieder als den Kardinalpunkt aller Schulfragen, deren Störung durch kein Aequivalent aufgewogen werden könne, und übersieht dabei gänzlich, dass man, um die formelle Einheit des Ganzen zu behaupten, die innere Einheit eines Unterrichtsgegenstandes preisgibt. Ich lebe der festen Ueberzeugung, dass der Geschichtsunterricht nur dann gedeihliche Folgen haben könne, wenn das ganze Pensum von einem Lehrer docirt wird. Der philologische Klassenlehrer wird, wenn er die Sache gewissenhaft nimmt, allerdings bis zu einem gewissen Grade über seinen Lehrstoff Herr werden können; aber ihm wird der freie Ueberblick über das Ganze fehlen, und dieser Mangel muss sich gerade in der Geschichte, wo das Einzelne nur im Hinblick auf das Ganze verstanden werden kann, auf der Stelle empfindlich machen. Dagegen denke man sich einen tüchtigen Fachlehrer, der vermöge umfassender Studien in das gesammte Gebiet der Geschichte einen tiefen Einblick gethan, wie ganz anders wird dieser die Einzelerscheinung zu würdigen wissen, wie wird ein solcher durch geschickte Vergleiche die Ereignisse verschiedener Zeitalter an einander messen, mit welchem Glücke für die jugendliche Anregung vor- und rückwärts greifen, einen lebendigen Zusammenhang der Dinge vermitteln und so einen geistigen Zunder von unbemessbarer Wirkung in die Herzen der Jugend werfen können. Und diese Wirkung ist ohne einheitliche Behandlung gar nicht möglich; denn hier handelt es sich auch um die Gleichheit der Anschauungen. Man wende nicht ein, eine objektive Behandlung werde von selbst diese Einheit erzeugen: die Geschichtslehrer sind eben Menschen mit individuellen Stimmungen, Neigungen und Urtheilen; es kann gar nicht fehlen, dass der eine für einen geschichtlichen Helden eine warme Begeisterung empfindet, zu deren Höhe der andere vermöge seiner individuellen Anlage oder Geistesrichtung sich nicht emporschwingen kann, und je verwickelter die geschichtlichen Interessen oft waren, desto getheilter werden die Ansichten mehrerer zu allen Zeiten sein und bleiben. Diese Verschiedenheit persönlicher Urtheile nun macht aber eine Theilung des Geschichtsunterrichtes geradezu gefährlich; denn wenn der Junge den einen Lehrer über

eine historische Persönlichkeit kühl verhandeln hört, die ihm der andere in glänzenden Farben gezeichnet hat, oder wenn er gar widersprechenden Urtheilen bei zweien Lehrern begegnen sollte — und der Fall wird gar oft sich ergeben — dann verschwindet auf der Stelle das Vertrauen in die Unfehlbarkeit seiner Lehrer, die reine Freude an der Betrachtung geschichtlicher Erscheinungen, wie sie zuerst ihm entgegentraten, wird getrübt und an die Stelle begeisterter Liebe und Bewunderung wird zurückhaltender Zweifel uud gefährliche Ernüchterung treten. Man gebe den Geschichtsunterricht einem Lehrer in die Hände, von dessen sittlichen Grundsätzen und unparteiischem Streben im Ganzen man überzeugt ist, und man wird dabei besser fahren, als durch die Zersplitterung der Disciplin unter mehrere Lehrer, wobei zweifelsohne wegen der besonderen Geistesrichtung der Einzelnen eine Uebereinstimmung der Anschauungen nicht entfernt zu erwarten ist. Für alle Fälle aber ist es ein Irrthum, die Einheit des Klassen-Systems, die noch dazu durch den Entzug von 2 Stunden per Woche nicht im Kerne angegriffen wird, immer zu betonen, und darüber ein viel wichtigeres Gut, die Einheit eines Unterrichtszweiges, dessen Stoff mehr als ein anderer als ein lebendiges Ganzes angeschaut und gelehrt werden muss, zu gefährden.

Ich bin zu Ende. Was ich mit diesen flüchtigen Bemerkungen bezwecken wollte, war der Nachweis, dass die vorgeschlagene Aenderung weder von zweifelhaftem Werthe, noch von entschiedenen Nachtheilen, wie der Verf.. meint, sondern von ganz unberechbaren Vortheilen ist. Der Hauptpunkt ist, dass der künftige Geschichtslehrer in einem Staatsexamen seine Befähigung nachzuweisen hat, und dass sofort an die Stelle *zufälliger* tüchtiger Leistungen die staatliche Garantie treten wird. Diess ist ein unzweifelhafter Gewinn: ob dann der so geprüfte Lehrer seines Zeichens ein Philolog oder ein Historiker reinen Wassers oder seines Amtes ein Geistlicher ist, kann keinen Unterschied ausmachen. Hat er nur dem Staate für seine Brauchbarkeit die moralische Bürgschaft gegeben, so ist das Beste schon gewonnen, und, wenn der Segen von oben nicht ausbleibt, ein freudiges Gedeihen des Geschichtsunterrichtes an den bayer. Gymnasien schon für die nächste Zukunft in sichere Aussicht zu stellen.

München. Dr. **J. Stanger**, Assistent.

Dem Religionslehrer den Unterricht in der Geschichte!

Schon längst hätte ich gern in diesen Blättern meine Gedanken über eine Sache ausgesprochen, über welche so verschiedene Gerüchte sich verbreitet haben, und die eine brennende Frage geworden zu sein scheint. Es handelt sich darum, wer den Geschichtsunterricht an den Gymnasien ertheilen solle, ob eigene Fachlehrer, ob der Klasslehrer, ob der Religionslehrer. Nachdem ich so eben die Darlegung des Herrn Collegen W. Bauer in Nro. 6 der Gymnasialblätter gelesen, will ich nicht weiter zuwarten und auch *meine* Ueberzeugung, weil es sich um Interessen von hoher Bedeutung handelt, freimüthig aussprechen.

Ich pflichte vollkommen allen jenen Schulmännern bei, welche das Fachlehrersystem principiell verwerfen und namentlich den Unterricht in der deutschen Sprache den Klasslehrern vindiciren; das Gegentheil wäre vom Uebel. Mit gleicher Entschiedenheit spreche ich mich gegen eigens

aufgestellte Fachlehrer für die Geschichte aus, in der Weise, wie man es wünschen soll, behaupte aber dagegen: dieser Unterricht ruht am besten und zweckmässigsten in der Hand der Religionslehrer. *)

Ich spreche diesen Satz nicht aus exclusiv konfessionellen Rücksichten; denn ich weiss recht gut, dass einem übelwollenden Klasslehrer in seinen andern Lehrfächern Gelegenheit genug sich bietet, oppositionell gegen Religion und Kirche sich auszulassen. Aber es darf denn doch dieses Element nicht ganz unberücksichtigt bleiben. Auch dem bestgesinnten Lehrer gehen doch manche theologische z. B. kirchenrechtliche Kenntnisse ab, welche zur richtigen, vorurtheilsfreien Erfassung von Thatsachen in gewissen Zeitperioden der Geschichte nothwendig sind, wodurch falsche Ansichten dem Geiste der Jugend eingeprägt, Missachtung ihrer Kirche eingeflösst werden können. — In der That sind auch Missgriffe dieser Art — *exempla odiosa* — vorgekommen; mir wenigstens sind seit 25 Jahren deren genug bekannt geworden. Ganz abgesehen ferner davon, dass Individuen sich dem Lehrstande widmen können, die nichts weniger als religiösen Glauben und kirchliche Gesinnungen hegen, liegt es auch nicht ausser dem Bereiche der Möglichkeit, dass katholische Schüler einen protestantischen Klasslehrer haben, und umgekehrt. Sollte ein solcher Mann seine protestantische, resp. katholische Anschauung nicht auf seinen Schüler übertragen? Sollte er während des Unterrichts das innerste Wesen seines Geistes, die religiöskirchliche Gesinnung verläugnen, gar nichts einfliessen lassen, was katholisches, resp. protestantisches Gefühl verletzte? Man betrachte den Menschen, wie er ist, und ich bin überzeugt, dass dies Niemand für eine Unmöglichkeit hält, im Gegentheil für etwas sehr Natürliches, Naheliegendes, wenn überhaupt der Lehrer eine lebendige religiöse und kirchliche Ueberzeugung hegt, die er doch haben soll, wenn er nicht bloss Lehrer, sondern auch Erzieher sein will. Ich spreche damit nicht gegen Objectivität, gegen Unpartheilichkeit des Geschichtsunterrichts; er soll objectiv, unpartheiisch sein, aber trotzdem wird ihm die der Gesinnung des Lehrers entsprechende religiöskirchliche Färbung**) nicht abgehen, eben weil er „in der Geschichtstunde kein ganz anderer Mensch werden kann". ***) Diese Färbung darf ihm gar nicht abgehen, da dem Schüler Entschiedenheit für die heiligste Sache eingepflanzt werden muss, wenn er als Mann Charakter bekommen und seinem Glauben und seiner Kirche treu anhangen soll.

Aus dieser Rücksicht, nicht aber, weil man des Klasslehrers „Takt und Einsicht" bezweifelt, dürfte dem Religionslehrer am geeignetsten der Geschichtsunterricht überwiesen werden, zumal dadurch einer Menge von Gehässigkeiten und Klagen ein Riegel vorgeschoben ist, Klagen, welche vorgekommen sind und welche, wenn ich recht weiss, anfangs der vierziger Jahre die Uebertragung dieses Unterrichts an einige Religionslehrer grösserer Anstalten veranlassten. Durch die Verallgemeinerung dieser Anordnung dürfte auch am wenigsten „die religiöse Duldsamkeit" verletzt werden, da den Konfessionen die geeignete Rücksicht im paritätischen Staate getragen würde.

Den Hauptgrund, wesshalb ich solche Anordnung für nöthig erachte, sehe ich in Folgendem. Der Religionsunterricht ist unbestritten „der

*) Bis jetzt ist dies meines Wissens nur an 2 Gymnasien zu München, dann in Würzburg, Speier und Zweibrücken der Fall.

**) Vergl. Nr. 5 dieser Blätter S. 191.

***) Nr. 6 d. Bl. S. 204.

wichtigste Hebel für die gesammte religiöse und sittliche Erziehung der Jugend. Durch ihn muss die wahrhaft christliche Ueberzeugung hervorgerufen und im empfänglichen Gemüthe des Jünglings die sittliche Grundlage befestigt, ein Charakter herangebildet werden, damit er als Mann in den Stürmen des Lebens bestehe".*) Ich frage, kann der tüchtigste Religionslehrer seine grosse Aufgabe in 2 Wochenstunden bewältigen, und ist es nicht geradezu die Geschichte, welche ihm bei Lösung seiner Aufgabe am besten in die Hände arbeitet? Während bei dem umfangreichen Lehrstoff der übrigen Disciplinen die Wirksamkeit und der Einfluss des Religionslehrers beinahe verschwindet, würden demselben durch Uebertragung des Geschichtsunterrichts mehr Berührungspunkte mit der Jugend geboten, dadurch sein Einfluss zu ihrem Vortheile gesteigert, aber auch der Religionsunterricht durch die Geschichte erläutert und praktisch ergänzt. Die Geschichte soll ja „von den beiden Grundideen des Vaterlandes und der Religion ausgehend des Schülers Seele erfüllen mit dem Glauben an eine waltende Fürsehung, an einen heiligen und gerechten Gott, mit Begeisterung fürs Vaterland, mit Ehrfurcht vor seiner Obrigkeit und seinen Gesetzen, Abscheu ihm einflössen gegen jedes Laster, besonders die Selbstsucht",**) Weisheit fürs Leben, Bildung des Herzens, Förderung der religiösen Erkenntniss und Stimmung bieten.***) Wenn auch im Religionsunterrichte unausgesetzt darauf hingewirkt wird, so geht doch viel verloren und macht weniger Eindruck, denn oft kann man die thörichte Rede hören: „so muss er ja predigen als Geistlicher *ex officio!*" Welch ganz andern Eindruck diese Wahrheiten praktisch in der Geschichte deduzirt auf den Jüngling machen, das habe ich seit einer Reihe von Jahren zu meiner eignen Erbauung bemerkt.

Ich will damit keineswegs dem Klasslehrer die Stellung eines „Vaters" in der Schule verkürzen, er soll es sein und dieser Idee entsprechend auch wirken; dazu hat er gewiss Berührungspunkte genug mit seinen Schülern in 14 Wochenstunden mit den Hauptfächern im Unterrichte, — kann er ja dabei ohnedies die Geschichte bei Anstrebung seines Zweckes nach allen Seiten hin ausbeuten. Wenn er aber mit seinen Mitteln, so viel als Menschen möglich, sein Ziel nicht erreicht, so zweifle ich, ob er überhaupt im Stande sei, mit wöchentlich 2 Stunden Dreingabe weiter zu kommen.****) Wenn ich übrigens den Klasslehrer gerne als „Vater" der Schule anerkenne, so gönne man dem Religionslehrer die Pflichten einer besorgten, treuliebenden Mutter im Familienleben der Schule zu verwalten. Wie die Mutter im Familienkreise, so hat der Religionslehrer in der Schule vorzugsweise das Gemüthsleben zu berücksichtigen und darauf einzuwirken. Man räume dem Religionslehrer desshalb grösseren Einfluss auf die Jugend ein, indem man ihm seine Stundenzahl durch Uebertragung des Geschichtsunterrichts, welcher mit der Religionslehre

*) So spricht sich der österr. Staatsminister v. Schmerling in einem Erlasse, den Rel.-Unt. an Gymn. betr., vor einigen Wochen aus.

**) Zaranski, der Geschichtsunterricht auf Grundlage der Geschichtschreibung. Wien 1865. S. S. 38, und Campe, Geschichte und Unterricht in der Geschichte. Leipzig 1859. S. S. 14.

***) Oberstudienraths Dr. Roth in Stuttg. Pädagogische Briefe. Vierter Brief.

****) Wäre es, falls der Klasslehrer für sich eine grössere Stundenzahl beansprucht, aus verschiedenen Gründen nicht zweckmässiger, ihm den Unterricht in der französischen Sprache zu übergeben?

ohnedies auf ein Hauptziel hinarbeitet, vermehrt. So dürfte man dem erhabenen Ziele der Jugendbildung um einen Schritt näher kommen, namentlich wenn Klass- und Religionslehrer unausgesetzt in freundlichem Verkehr die Interessen der anvertrauten Jugend berathend, die Eigenthümlichkeiten der Einzelnen berücksichtigend an ihr Bildungswerk gehen. Ein solches Verhältniss wird gewiss nie von einem selbstsuchtfreien Schulmanne perhorrescirt werden. Wie manchem gescheidten und wohlmeinenden Vater hat schon sein Einwirken auf einen Sohn plötzlich versagt und die Mutter musste ihren vermittelnden Einfluss geltend machen; — sollte Aehnliches nicht bisweilen im Leben der Schule vorkommen können?

Der sehr verehrte Herr Verfasser des Aufsatzes in Nr. 6*) d. Bl. scheint von ähnlichen Erwägungen geleitet zu sein, denn er sagt: „Wollte man dem Klasslehrer, diesem eigentlichen Erzieher, die Geschichte vorenthalten, so wäre sie im Interesse der Erziehung immer noch besser in den Händen der Religionslehrer, als eigener Fachmänner“ u. s. f. Dieses Wort aus dem Munde eines solchen Schulmannes wiegt schwer und dankbar anerkennend setze ich dagegen: Wollte man den Religionslehrern, die den mächtigsten Einfluss auf die Jugenderziehung auszuüben berufen sind, die Geschichte vorenthalten, so wäre sie im Interesse der Erziehung immer noch besser in den Händen der Klasslehrer.

Man wolle mir übrigens vergeben, wenn ich die Vermuthung auszusprechen wage, dass nicht allen Klasslehrern das Plus von 2—3 Wochenstunden genehm sein dürfte. Langjährige, treue, anstrengende Dienstleistungen machen gewiss jetzt und später Vielen die Abnahme von 2—3 Stunden wöchentlich wünschenswerth. Auch die jugendlich frischeste und begeistertste Lehrkraft muss einmal den gehabten unausbleiblichen Strapazen und dem Alter ihren Tribut geben, einige Schonung gerne sehen, zumal die Klasslehrer, gar an grösseren Anstalten, immer noch genug mit Arbeiten aller Art überhäuft sind, von der nothwendigen Zeit zu eigner täglichen Vorbereitung und Fortbildung gar nicht zu reden.

Ich erlaube mir nun noch einen Punkt zu berühren. Der Aufsatz in Nr. 6 d. Bl. sagt: „Der Klasslehrer kann, in der alten Geschichte wenigstens, bei der Lektüre der Klassiker auf Manches gelegentlich hinweisen, was der Fachlehrer eigens behandeln muss. Der Philologe wird hier auch leichter das Wesentliche vom Unwesentlichen scheiden und mit letzterem den Schüler nicht sonderlich plagen.“ **) Damit, scheint mir, würde denn doch die alte Geschichte zu kurz kommen, denn man wird wohl nicht blos soviel von ihr mittheilen wollen, als es für Lektüre der Klassiker, zu eng philologischen Zwecken nöthig ist? Da es doch in der Geschichte vor Allem darauf ankommt, „den Zusammenhang der Thatsachen in ihren Ursachen und Folgen zu erkennen, auf die Entwicklung des Menschengeshlechts hinzuweisen u. s. f.“, ***) so muss gewiss auch die alte Geschichte ‚eigens‘ behandelt werden. Und dann dürfte auch nicht der Klasslehrer allein fähig sein bei Darlegung dieses Zusammenhanges u. s. f. das Wesentliche vom Unwesentlichen zu scheiden, sondern man muss dieses Verständniss auch bei Jenen suchen und finden können, welche für ein Spezialfach Studien gemacht, bei dem Philosophie der Geschichte unerlässlich ist.

Weiter sage ich, dass nicht jeder Theologe oder Geistliche als solcher die zu einem Religions- und Geschichtsprofessor nöthige Qualifikation

*) N. 6. S. 211 d. Bl.
**) S. 207.
***) S. 208.

besitzt.*) Hiefür passt nur ein in jeder Hinsicht durchgedildeter Mann, ein Mann, gleichmässig daheim in Philosophie wie Theologie, ein Mann, der in wissenschaftlicher Beziehung auf der Höhe der Zeit stehend, zugleich das Herz am rechten Flecke sitzen hat, beredt und begeistert für alles Wahre, Gute und Schöne, voll Liebe für die Jugend, unbefangen und frei von Vorurtheilen, ein solcher wird sich auch die richtige Methode bilden.**) Die Geschichte anlangend lasse man solche Candidaten, falls man ihnen nicht zutraut, dass sie mit den reichen Hilfsmitteln der Gegenwart sich selbst durchbilden können, wie Andre vor dem Bestand der historischen Seminarien es vermochten, solche Institute eine Zeit lang besuchen, verlange auch spezielle philologische Studien, ohne die selbst ein einfacher Religionslehrer nicht bestehen kann, und wenn dann von Zeit zu Zeit eine Concursprüfung angeordnet wird, so werden unsre vaterländischen Gymnasien gewiss Lehrer für Religion und Geschichte erhalten, welche den Anforderungen entsprechen.

Ich will diese Besprechung nicht abbrechen, ohne erst von der höchst eigenthümlichen äussern Lage der Religionslehrer zu sprechen. Gymnasialprofessoren nach Titel und Rang beziehen sie die Besoldung der Studienlehrer, aber ohne Genuss pragmatischer Rechte, sind demnach Professoren und Studienlehrer, sind beides auch nicht. Würde diese deprimirende Neutralstellung beseitigt durch völlige Gleichstellung mit den übrigen Collegen, alsdann würde nicht der so häufige und schädliche Wechsel mit Religionslehrern stattfinden zum Nachtheile der Schule, und bewährte Kräfte für das Lehramt erhalten bleiben.

Freimüthig, ohne nach irgend einer Seite hin verletzen zu wollen, schreibe ich diese Zeilen nieder. Es handelt sich nicht um persönliche Rücksichten und Interessen; vielmehr „um Sachen von grosser Tragweite, um das Gedeihen unserer Schulen“, um die religiössittliche Erziehung unserer vaterländischen Jugend. Was nach meiner Ueberzeugung dazu förderlich ist, das habe ich ausgesprochen. Wollen demnach meine Worte freundlich beurtheilt werden.

Im Uebrigen vertraue ich der erleuchteten Einsicht der hohen Staatsregierung.

Würzburg. **Steigerwald.**

Erwiderung auf die beiden vorstehenden Artikel.

Wiewohl ich den zwei voranstehenden Aufsätzen gegenüber schweigen und die Entscheidung zwischen den von mir aufgestellten und begründeten Ansichten und den hier dagegen erhobenen Einwendungen getrost

---

*) Das Gegentheil hörte ich einmal von einer Seite äussern, wo ich es nicht erwartet hätte.

**) Man sieht, und zwar nicht mit Unrecht, eine Schwierigkeit darin, wie an katholischen und protest. Gymnasien für die an derselben vorhandene Minderzahl anderskirchlicher Schüler in der Person funktionirender Kapläne oder Vikare tüchtige Geschichtslehrer zu finden seien. *Inter duo mala minus eligendum!* Desshalb möchte die Ertheilung dieses Unterrichts von Seiten der Kapläne und Vikare für eine Minderheit von Schülern ihrer Confession anderen Einrichtungen vorzuziehen sein, weil dadurch das dem Menschen Heiligste, das religiöse Gefühl nicht verletzt, Achtung und Liebe zu seiner Kirche nicht alterirt wird, auch die betr. kirchlichen Behörden doch wohl nur ihre tüchtigsten und strebsamsten Kräfte an solche Orte senden.

dem besonnenen Urtheile der geehrten Leser überlassen konnte, so will ich doch mit wenig Worten, meiner Zeit und dem beschränkten Raume dieser Blätter entsprechend, soviel erwidern, als ich für nothwendig halte, damit meine verehrten Gegner nicht versucht sind, den Satz auf mich anzuwenden: *qui tacet, ubi loqui potuit ac debuit, consentire videtur*, oder sich verletzt fühlen, wenn ich sie zu ignoriren scheine.

Hr. Dr. Stanger glaubte berufen zu sein, den Fehdehandschuh, den ich dem Fachsystem, soweit es sich auf die Creirung besonderer Lehrstellen für Geschichte am Gymnasium bezieht, hingeworfen habe, aufzuheben. Es macht dies seinem Muthe alle Ehre; nicht als ob ich es ihm sonderlich hoch anschlüge, dass er den Kampf mit mir gewagt; nach der bescheidenen Meinung, die ich von mir habe, weiss ich recht gut, dass die von mir verfochtene Sache weit tüchtigere Anhänger zählt und leicht einen besseren Vertheidiger finden konnte; aber es gehört eine nicht geringe Zuversicht dazu, gegen eine Sache aufzutreten, die in sich selber auch bei mangelhafter Vertretung soviel Beweiskraft hat. Wir wollen sehen, ob das Resultat des Kampfes der Zuversicht, mit der er ihn aufgenommen, entspricht.

Die jetzige Einrichtung soll abgeschafft werden, meint Hr. Dr. St., „weil es unter den Philologen zu jeder Zeit mittelmässige und schwache Lehrer in der Geschichte gegeben hat und geben wird.“ Wenn das ein Grund dafür ist, so muss man den Philologen auch Lateinisch und Griechisch abnehmen, denn auch in diesen Fächern hat es zu jeder Zeit mittelmässige und schwache Lehrer gegeben und wird sie geben, und ich werde kaum irren, wenn ich sage, dass es dieselben sind, welche sich in der Geschichte und in den andern Fächern schwach zeigen. Glaubt Hr. Dr. St. im Ernst, dass es unter den Fachlehrern, gleichviel welchen, keine mittelmässigen und schwachen Lehrer gibt und geben wird? Meint er wirklich, die projektirten Fachlehrer für Geschichte werden lauter wissenschaftliche, methodische und pädagogische Ideale sein? Er sagt doch selber, dass sie auch Menschen sind.

Ich sage mit Hrn. Dr. St., „dass die histor. Kenntnisse, welche der Philolog zu seinem Staatsexamen mitzubringen hat, nicht ausreichen, um denselben zum Lehrer der Geschichte zu befähigen.“ Aber ich sage auch, dass seine philologischen nicht ausreichen, um ihn zu einem gediegenen Lehrer in den Sprachen zu machen. Der Konkurs ist in meinen Augen nicht viel mehr als der Nachweis, dass ein Kandidat ein brauchbarer Lehrer werden kann, wenn er sich gehörig fortbildet. Wer dies versäumte, in der Meinung, er sei beim Konkurs und durch den Konkurs schon fertig, der müsste nothwendig ein schwacher Lehrer werden, ebenso in *philologicis* wie in der Geschichte. Wie nun aber diese Unvollkommenheit des Kandidaten beim Konkurs die Weiterbildung unerlässlich macht, so kann man aus ihr nicht auf spätere Unbrauchbarkeit desselben schliessen, es kommt lediglich auf die Fortbildung an, und ich müsste bei einem etwaigen histor. Konkurse das nämliche geltend machen.

Hr. Dr. St. bezweifelt freilich die Möglichkeit, dass ein Philolog neben seinen übrigen Obliegenheiten sich noch in der Geschichte so ausbilden könne, um die Aufgabe als Lehrer derselben zu lösen, und beruft sich dabei auf seine eigene, zwar erst einmonatliche aber doch schon „instruktive Erfahrung“. Ich habe allen Respekt vor Analogie und Induktion; aber von einem auf alle und von einem Anfänger auf ältere Lehrer zu schliessen scheint mir denn doch etwas zu kühn.

Ich habe auf S. 212 und 213 angedeutet, unter welchen Voraussetzungen ich es für möglich halte, die sämmtlichen den Klasslehrern

jetzt obliegenden Fächer in der Weise zu beherrschen, wie dies für das Gymnasium nothwendig ist. Dass dabei dem Klasslehrer keine geringe Aufgabe zufällt und dass seine materielle Entschädigung in gar keinem Verhältniss zu den an ihn zu stellenden Anforderungen steht, ist klar; trösten muss ihn dafür sein lohnender Wirkungskreis. Wenn man das Argument gelten lassen wollte, dass die Geschichte recht gut ein ganzes Menschenleben in Anspruch nehmen kann, so sage ich, dasselbe gilt vom Lateinischen, vom Griechischen, vom Deutschen, ja von einzelnen Partien dieser Disciplinen und man musste also folgerichtig auch diese Fächer nach dem Grundsatz der Arbeitstheilung an Fachgelehrte abgeben. Es frägt sich nur, ob ein solcher Betrieb der Studien die Aufgabe des Gymnasiums sein kann und darf. Ein Apophthegma des sel. Nägelsbach, *nostrum melioris utroque*, stimmt nicht mit den Anschauungen des H. Dr. St. überein; er sagt: Wer nicht Latein, Griechisch, Deutsch und Geschichte lehren kann, dem fehlt die Bildung.

„Zweien Herren kann man nicht dienen, sagt Hr. Dr. St., und besser der Philolog ist ein tüchtiger Philolog und Pädagog, als dass er Philolog und Pädagog und Geschichtslehrer und am Ende keines von allem ist." Unter diesen zwei Herren sind also wohl einerseits Philologie und Pädagogik, andererseits Geschichte zu verstehen. H. Dr. St. scheint zu fühlen, dass der Philolog zunächst berufen ist, Pädagog zu sein, mehr als jeder Lehrer am Gymnasium. Weil nun zur Geschichte ganz besonders ein Pädagog gehört — gegen einen Fachhistoriker, der nicht Pädagog wäre, müsste man von vorneherein protestiren — habe ich die Geschichte dem Philologen und den Philologen der Geschichte zu erhalten gesucht. Uebrigens scheint mir H. Dr. St. selbst nicht so ganz von der Unmöglichkeit, „zweien Herren" zu dienen, überzeugt zu sein. Wenigstens verwahrt er sich wenige Zeilen weiter unten feierlichst dagegen, dass der Philologe, wenn ihm der Geschichtsunterricht abgenommen wird, die Geschichte nicht weiter mehr betreiben sollte, als sie zur allgemeinen Bildung nothwendig ist. Also kann er sie doch über dieses Mass hinaus betreiben, nur bis zur Befähigung zum Lehrer geht es nicht mehr! Welches ist hier die Grenze, wo der Philolog aufhört und der Historiker anfängt? Dass meine Befürchtung (p. 212), die Philologen möchten der Mehrzahl nach das Studium der Geschichte liegen lassen, wenn man ihnen den Unterricht in diesem Fache entzieht, an diese letztere Bedingung geknüpft ist, scheint H. Dr. Stanger ganz übersehen zu haben; sonst könnte ich nicht begreifen, wie er in glücklicher Selbsttäuschung hierin „den schlagendsten Beweis für die Nothwendigkeit einer schleunigen Reform" und die schlimmste „Anklage gegen die bayer. Philologen" finden konnte. H. Dr. St. schliesst also: Weil die Philologen die Geschichte vernachlässigen, wenn man sie ihnen nimmt, muss man sie ihnen nehmen! — Es steht schlimm um eine Sache, die mit solchen Schlüssen verfochten werden muss.

Einer ähnlichen Taktik stehen wir weiter unten gegenüber. Ich habe darauf hingewiesen, dass Fachlehrer gar gern ihre Anforderungen an die Schüler ohne Rücksicht auf deren sonstige Pflichten stellen, mithin die Schüler für ihr specielles Fach mehr in Anspruch nehmen, als ohne Schaden für die anderen Fächer geschehen kann. H. Dr. St. spricht von „Ueberausbildung" und kann gar nicht absehen, wie bei einer verständig (d. h. wohl nicht vom Klasslehrer, sondern von einem der „Unfehlbarkeit" sich erfreuenden Historiker von Profession) geleiteten Geschichtsunterricht von einem Zuviel die Rede sein könne, über das Ziel hinauszuschiessen sei hier eine baare Unmöglichkeit. Ich gebe ihm zu, dass der Schüler nicht leicht zu viel wissen kann; aber um viel zu wissen, muss er viel

lernen, und da kann er nun leicht von einer Disciplin so absorbirt werden, dass er die andern darüber vernachlässigen muss. Freilich versichert uns H. Dr. St., dass in diesem Punkte ein Fachlehrer weit weniger zu fürchten sei, als ein Halbgebildeter (soll wohl heissen der Klasslehrer); letzterer werde sich eher versucht fühlen, „den Schüler mit massenhaftem Detail zu überladen“ (wo nur das der Halbgebildete her hat!). H. Dr. St. versichert uns, dass der einseitige Historiker keinen Werth auf das Memoriren lege und dass ich mich entschieden irre, wenn ich glaube, es handle sich um „gesteigerte Gedächtnissaufgaben“. Wenn H. Dr. St. mir das als Vorstand eines histor. Seminars sagte, in dem er bereits ein paar Duzend künftiger Geschichtslehrer nach diesen Grundsätzen — übrigens ganz denselben, wie ich sie vom Klasslehrer beim Geschichtsunterricht verlange — erzogen hätte und mir für deren Befolgung garantirte, dann würde ich Anstand nehmen, ihm nicht zu glauben. So aber vermag ich, bei aller Achtung vor dem *αὐτὸς ἔφα*, mich nicht zu dem Ideale zu erschwingen, das er in jugendlicher Begeisterung sich gebildet hat. *Vestigia me terrent* — die Erfahrung ist eben die schlimmste Feindin der Ideale; sie lässt sich mit Phrasen nicht wegdisputiren. Ich will nicht mit der Bestimmtheit reden, wie H. Dr. St., aber ich fürchte, dass solche einseitige Historiker von der alten Geschichte viel zu wenig verstehen, dass sie in der mittleren und neueren Geschichte ihr Steckenpferd reiten und damit die Schüler entweder quälen oder unterhalten; dass sie in ihrem Dünkel kein Lehrbuch für gut genug halten, desshalb ihre eigenen vielleicht weit unter dem Lehrbuch stehenden Scripten diktiren und darüber, anstatt „das höhere Urtheil des Schülers“ zu bilden, dem Unterricht die kostbarste Zeit entziehen. Kurz mein Pessimismus ist eben so gross, als des H. Dr. St. Optimismus. Welcher von beiden mehr auf realem Boden steht, mögen erfahrene Pädagogen entscheiden.

H. Dr. St. gibt zu, dass die drei Fächer Latein, Griechisch und Deutsch wegen ihres innigen Zusammenhanges in einer Hand vereinigt bleiben sollen; der angegebene Grund wäre für sich allein stark genug, um diejenigen zum Schweigen zu bringen, welche die Lostrennung des Deutschen befürworten. Aber derselbe Grund lässt sich auch gegen die Lostrennung der Geschichte geltend machen, was H. Dr. St. freilich nicht anerkennen will. Hängt denn die alte Geschichte nicht aufs innigste mit der Lektüre der alten Autoren, die mittlere und neuere mit der Literaturgeschichte zusammen? Dieser innige Zusammenhang ist es auch, der mir die Ueberzeugung einflösst, dass die Verwendung histor. Themata zu deutschen Aufsätzen am fruchtbarsten da sein wird, wo der Geschichtsunterricht in den Händen der Klasslehrer ist.

Auf die von mir aufgestellte und stark betonte Behauptung, dass durch Hinwegnahme des Geschichtsunterrichtes aus dem Wirkungskreise des Klasslehrers das Erziehungswerk wesentlich beeinträchtigt werde, weiss H. Dr. St. — er ist noch zu jung, um darauf einen besondern Werth zu legen — weiter nichts zu erwidern, als dass es auf 2 Stunden (in den beiden oberen Klassen sind es 3) nicht mehr ankomme. Ist ihm da nicht selber Hor. ep. 2, 1, 45 eingefallen: *Caudaeque pilos ut equinae Paullatim vello et demo unum, demo et item unum, Dum cadet elusus ratione ruentis acervi.* Natürlich ist es auch nicht bloss die Zeit, um die es sich handelt, sondern die Gelegenheit, welche der Geschichtsunterricht bietet, auf die Erziehung einzuwirken.

Ein weiterer „Irrthum“ meinerseits ist es in den Augen des H. Dr. St., nicht einzusehen, dass der Gerschichtsunterricht von e i n e m Lehrer docirt

werden müsse, nicht bloss wegen des Ueberblickes über das Ganze — zu dem sich natürlich die Beschränktheit des Klasslehrers nicht erschwingen kann — sondern auch wegen der Einheit des Urtheils. Unglücklicher konnte man die Sache nicht motiviren, und es scheint dies das Hauptmotiv zu sein, da es H. Dr. St. ans Ende seiner Beweisführung gestellt hat. Also damit die Schüler nicht verschiedene Urtheile hören, muss einer den Unterricht geben, mit andern Worten: der Schüler soll einen einseitigen Unterricht erhalten! Gerade das scheint mir ein Hauptgrund gegen die von H. Dr. St. verfochtene Einrichtung zu sein. Ueberdies hätte doch H. Dr. St. merken sollen, dass das, was er für so gefährlich hält, selbst bei der Annahme seines Vorschlages nie und nimmer vermieden werden kann, man müsste denn nur dem Klasslehrer verbieten, seinerseits ein Urtheil über geschichtliche Personen oder Thatsachen zu haben und bei der Lektüre der Klassiker, beim Durchnehmen deutscher Themen, bei der Literaturgeschichte auszusprechen, ausserdem dem Schüler jedes Buch vorenthalten, das eine von der quasi-officiellen Ansicht seines Geschichtslehrers abweichende Anschauung vertritt. Man sieht, die Verschiedenheit persönlicher Urtheile wird dann erst recht „gefährlich", soferne der Schüler nicht bloss in zwei Jahren, sondern, wenn sich's gerade trifft, in derselben Stunde ganz entgegengesetzte Urtheile zu hören bekommen kann, und es frägt sich, ob dann nicht der Ordinarius sein Vertrauen in höherem Masse geniesst, als der in seinen Augen gar gern als Nebenlehrer betrachtete Fachmann.

Schliesslich noch die Bemerkung, dass ich zwar nicht, wie H. Dr. St., die bureaukratische Ansicht habe, ein historisches Staatsexamen sei für alle Fälle eine ausreichende „staatliche Garantie", nicht einmal für die Kenntnisse, geschweige denn für die Gesinnung und Methode der künftigen Geschichtslehrer, zwei Dinge, auf die man nicht genug Werth legen kann; es kommt auf die Einrichtung desselben und auf die weitere Entwicklung des Kandidaten an; die Philologen bieten mit wenigen Ausnahmen in ihrem Fache diese staatliche Garantie, ohne dass gleichwohl alle tüchtige Philologen sind; aber immerhin freut es mich von ihm, der sich durchaus wie ein mit der beabsichtigten „Reform" sehr vertrauter benimmt, wenigstens diese unerlässliche Garantie betont zu sehen. Freilich kann ich nicht absehen, wie H. Dr. St. dann „schon für die nächste Zukunft ein freudiges Gedeihen des Geschichtsunterrichtes in sichere Aussicht stellen" kann, da meines Wissens vor der Hand ein solcher Konkurs noch nicht ausgeschrieben, viel weniger abgehalten worden ist. Oder sollte man mit Dispensen anfangen? Auch hielte ich es für verfehlt, — wenn je in Bayern auch dieses Experiment mit histor. Fachlehrern gemacht werden muss —, junge Leute ohne Lebenserfahrung unmittelbar vom Konkurs weg als Lehrer eines Faches aufzustellen, das durchaus eine gewisse Reife, einen vollständig entwickelten Charakter voraussetzt, anstatt zunächst aus dem bereits im Staatsdienste stehenden Lehrern, so weit sie Lust haben, ein solches Amt zu übernehmen und Garantie für ihre Befähigung dazu bieten, auszuwählen. Ist doch H. Dr. St. gegen das Ende seiner Darstellung selbst so liberal, zu gestehen, es sei, den Nachweis der Befähigung vorausgesetzt, gleichgiltig, ob der Lehrer „seines Zeichens ein Philolog, oder ein Historiker reinen Wassers oder seines Amtes ein Geistlicher ist". Freilich ist dann die ganze projectirte Einrichtung nicht mehr nöthig, da es kaum eine Studienanstalt geben wird, an der nicht bereits der eine oder andere Lehrer wäre, der nach dem Vorschlage des H. Dr. Autenrieth (S. 260) den Geschichtsunterricht für das ganze Gymnasium übernehmen könnte.

Es wäre sehr unbescheiden zu glauben, dass es nicht schon *ante potestatem Tulli* Leute gegegeben hat, die mit Erfolg gelehrt und gelernt haben.

Hr. Dr. Stanger mag in dem Vorstehenden den Beweis erblicken, dass ich seine Einwendungen, obwohl mir keine davon neu war, doch derjenigen Beachtung gewürdigt habe, die sie um der Sache willen verdienen. Wenn ich auch nach seinen „flüchtigen Bemerkungen“ meinen wohlerwogenen Standpunkt nicht aufgebe, weil ich im entgegengesetzten Lager nirgends die „unberechbaren“ Vortheile finde, es müsste denn sein, dass „unberechbar“ gleich imaginär ist: so mag er dies vielleicht auf Rechnung der Hartköpfigkeit eines wenigstens in diesem Punkte beschränkten Klasslehrers schreiben; ich aber gebe meinerseits die Hoffnung nicht auf, dass H. Dr. St. bei dem redlichen Streben nach Wissen und Erkenntniss, das ich ihm zutraue, nach Jahren anders denken wird.

Herrn Prof. Steigerwald erwidere ich kurz Folgendes. Der Hauptpunkt, wesshalb ich gegen die konfessionelle Trennung des Geschichtsunterrichtes bin, nemlich der dadurch im Herzen der Schüler leicht aufkommende Zweifel an der Objectivität der Behandlung, ist nicht widerlegt; *) ebenso wenig der Satz, dass der Klasslehrer, wenn er in der Geschichte sich hinreissen liesse, das religiöse Gefühl zu verletzen, in den andern Fächern nicht minder gefährlich wäre, wofür meine Erfahrung übrigens kein Beispiel aufweist. Erscheint mir daher aus letzterem Grunde die konfessionelle Trennung unnöthig, so halte ich sie in ersterer Beziehung für bedenklich, auch wenn der Geschichtsunterricht in die Hände der tüchtigsten und achtbarsten Religionslehrer gelegt ist, wie ich denn solche in meiner nächsten Nähe kenne und verehre. Die Einwendung, dass dem Laien manche theologische Kenntnisse abgehen, kann ich nicht gelten lassen, einmal weil das meiste hievon in der mit dem Religionsunterricht zu verbindenden Religionsgeschichte vom Theologen gegeben werden kann und soll, der ihm da die religiös-kirchliche Färbung nicht vorzuenthalten braucht, und dann, weil ich nicht einsehe, warum Sachen, die wirklich der Profangeschichte angehören, von Laien nicht verstanden werden sollten.

Was H. Prof. Steigerwald nach einem Citat aus Zaranski als Aufgabe der Geschichte hinstellt, damit bin ich vollkommen einverstanden, nur würde ich jeden Klasslehrer bedauern, der diese Aufgabe nicht eben so gut lösen könnte, als der Religionslehrer, zumal bei jenem, da er nicht „*ex officio* predigt“, der Eindruck erklärlicher Weise ein mächtigerer ist.

H. Prof. St. erkennt die Stellung des Klasslehrers als „Vater“ seiner Schüler in ihrer vollen Berechtigung an; nur, meint er, könne er seinen Zweck auch ohne die Geschichte erfüllen, die er ja auch, ohne Geschichtslehrer zu sein, nach allen Seiten ausbeuten könne. Zu letzterem wird oft das Substrat, immer die Einheit der Methode fehlen. Wenn aber die Geschichte kein so wesentliches Moment der Erziehung ist, dass der Klasslehrer sie ohne Nachtheil missen sollte, warum verlangt sie denn der Religionslehrer? Doch ebenso wenig, wie der Klasslehrer, um mehr Stunden zu haben, sondern um mehr Gelegenheit zum Erziehen zu finden. Dass das Französische, abgesehen von allem andern, was einer obligaten Uebertragung dieses Faches an den Klasslehrer im Wege steht, in dieser Hinsicht keinen Ersatz bietet, das ist klar, wenn man auch mit H. Prof. St. eine andere Organisation dieses Unterrichtes wünschen möchte.

*) Im Princip selbst vom Bamberger Pastoralblatt Nr. 14 zugegeben. Dort sind auch die Anstalten verzeichnet, an denen die konfessionelle Trennung durchgeführt ist.

Wenn ich ferner H. Prof. St. auch zugebe, dass es Klasslehrer gibt, die gern um die 2-3 Geschichtstunden erleichtert wären, so kann natürlich nicht auf die Person, sondern nur auf die Sache Rücksicht genommen werden.

Was die Behandlung der alten Geschichte betrifft, so scheint mich H. Prof. St. gänzlich missverstanden zu haben. Ich habe gesagt, der Klasslehrer kann manches gelegentlich bemerken, was der Fachlehrer eigens nehmen muss. Wie oft hat er nicht z. B. in Klassikern Gelegenheit, auf einzelne Partieen der innern Geschichte zu kommen, die doch auch genommen werden muss! Dass die alte Geschichte überhaupt nur so gelegentlich abgemacht werden sollte oder dürfte, das habe ich nirgends gesagt; damit fallen also von selber die daran geknüpften Consequenzen.

Das S. 320 Note berührte Bedenken ist in meinen Augen durch die dortige Ausführung nicht gehoben. *Inter duo mala minus est eligendum* könnte ich nur dann gelten lassen, wenn ich mich davon überzeugen könnte, dass die bisherige Einrichtung „das dem Menschen Heiligste, das religiöse Gefühl verletzt“ habe, also ein *malum* sei.

Als Hauptgrund für die von ihm vortretene Einrichtung führt H. Prof. St. an, dass der Religionslehrer die Geschichte brauche zur Lösung seiner grossen Aufgabe in der Religionslehre, die selbst der tüchtigste Religionslehrer in zwei Wochenstunden nicht bewältigen könne. Ich masse mir über den letzten Punkt kein Urtheil an; aber ich fürchte, dass der hier angegebene Grund von vielen gegen ihn gebraucht werden wird. Die Unzulänglichkeit der Zeit für den Religionslehrer könnte ein Grund sein, die Religionsstunden zu vermehren; die Geschichtstunden können nicht zur Ergänzung an den Religionsunterricht abgegeben werden.

Was endlich H. Prof. St. am Schlusse über die Stellung seiner Kollegen sagt, damit bin ich vollkommen einverstanden, und wenn ich auch im Uebrigen seiner in anerkennenswerther Weise mit Mass und Würde verfochtenen Ansicht nicht beipflichten kann, so stimme ich ihm doch in diesem Punkte im Interesse der Sache unbedingt bei.

Noch*) bin ich H. Lyc.-Prof. Seibel wegen einer Note S. 206 meines Aufsatzes eine Ehrenrettung schuldig, die ich um so lieber gebe, als ich von vornherein an einer Unvollständigkeit seiner Rev. Ordnung gezweifelt habe, wie dies aus den Worten „scheint übersehen“ hervorgeht.

H. Prof. Seibel hat mich übrigens nicht bloss durch die gefällige Aufklärung über diesen Punkt, sondern namentlich auch durch sein bei dieser Gelegenheit über die Geschichtsfrage selber abgegebenes Urtheil zu grossem Danke verpflichtet. Ich glaube es den Lesern dieser Blätter schuldig zu sein, den betr. Theil seines Briefes in Nachfolgendem mitzutheilen, da das Votum eines so competenten Mannes nicht hoch genug angeschlagen werden kann.

München. **W. Bauer.**

---

*) Die jüngsten Artikel in der Wochenschrift der Fortschrittspartei über „Die gelehrten Schulen“ sind mir zu spät zugekommen, um hier einige nicht eben so stichhaltige als apodiktische Behauptungen gehörig beleuchten zu können. Ich muss mich darauf beschränken, zu bemerken, dass die angeblich „vielfach einseitige“ Behandlung der in Rede stehenden Fragen in unseren Blättern eine besonnenere Ueberlegung zum Grunde haben dürfte, als das radikale — nicht gründliche — Verfahren des Verfassers. Dass derselbe das Gute der bestehenden Ordnung nicht zu würdigen weiss, ergibt sich aus seinen Auslassungen über das Klasslehrersystem zur Genüge.

P. P.

Sie haben in Ihrem ebenso gediegenen als zeitgemässen Artikel in Nr. 6 der Blätter für das bayerische Gymnasialschulwesen die kürzlich aufgetauchte Frage über die Aufstellung besonderer Fachlehrer für den Geschichts-Unterricht am Gymnasium in einer Weise besprochen und gewürdigt, die Ihnen den Beifall aller Berufsgenossen und Männer vom Fache, so wie aller derjenigen, welche an der Erziehung der studirenden Jugend und dem Gedeihen der Gymnasien selbst warmen Antheil nehmen, sichern wird. Ich habe diesen Artikel mit hohem Interesse gelesen und bekenne gerne, dass ich, was den eigentlichen Kern der Frage betrifft, in allen wesentlichen Punkten vollkommen Ihrer Ansicht bin.

Nach meiner eigenen vieljährigen Erfahrung kann ich es nur gerechtfertigt finden, wenn den berufsfreudigen treuen Lehrer ein schmerzliches Gefühl Angesichts einer Neuerung ergreift, durch die er sich von einem eben so ansprechenden und fruchtbaren, als mit seiner Fachwissenschaft und seinem Berufe als Bildner der Jugend in innigem Zusammenhange stehenden Unterrichtsgebiete verdrängt sehen würde. Für die alte Geschichte ist der Klasslehrer als Philolog ohnehin schon der berufene Interpret. Aber auch die Behandlung der mittleren und neueren Geschichte, insofern in ihr, wie in der Geschichte überhaupt, ein wichtiges Element für Charakterbildung und geistige Veredlung enthalten ist, steht mit der Berufsaufgabe des Klasslehrers, in dessen Hand ja vorzugsweise die Erziehung und moralische Bildung seiner Schüler gegeben ist, im innigsten Verbande, und mit Bedauern würde er fortan eine Gelegenheit missen, wo er, treu diesem edlen Berufe, seine Schüler aus der weit hinter uns liegenden Zeit der classischen Culturvölker allmählig in die Zustände und Erscheinungen der Gegenwart einführen, und auf diesem Wege in ihnen Anschauungen erzeugen, Grundsätze festigen konnte, die denselben dereinst in ihrem eigenen praktischen Leben einen festen Halt gewähren mochten.

Freilich, wenn die Gewissheit bestände, dass durch die in Rede stehende Unterrichtsreform ein wesentlicher Gewinn für die studirende Jugend erzielt würde, müsste selbstverständlich dieses persönliche Gefühl des Lehrers dem höheren Interesse sich unterordnen. Aber gerade in dieser Beziehung glaube ich Ihre Bedenken und Zweifel vollkommen theilen zu müssen. Und selbst wenn durch die Aufstellung von besonderen Fachlerern die Summe des historischen Wissens bei den Schülern im Allgemeinen eine grössere sein würde, so wäre dieser Gewinn mit den Nachtheilen einer gelockerten Disciplin — und diese letztere Gefahr wäre bei der Durchführung des Fachlehrersystems kaum zu beseitigen — doch sicher zu theuer erkauft.

Ueberhaupt, so volle Berechtigung das Fachlehrersystem an höheren Lehranstalten hat, bei welchen das wissenschaftliche Moment ausschliesslich, oder jedenfalls in weitaus überwiegender Weise massgebend ist, so gewagt und bedenklich möchte die mehr oder minder consequente Durchführung dieses Systems an den Mittelschulen erscheinen, in deren Aufgabe neben dem Unterrichte die Erziehung als gleichberechtigter Faktor steht.

Doch Sie erlauben mir nunmehr auf einen andern Punkt überzugehen. Eine Stelle in Ihrem Aufsatze, worin Sie auf meine „Revidirte Schulordnung etc." Bezug nehmen, gibt mir zu einer kleinen Berichtigung Anlass, die Sie hoffentlich nicht ungütig nehmen werden.

S. 205 gegen Ende heisst es: „Endlich 1861 wurde bestimmt, dass „sich die schriftliche Prüfung aus der Geschichte beim Absolutorium auf

„den Lehrstoff der beiden letzten Jahre zu beschränken habe" und bemerkt wird hiebei in der Note: „Die betr. Verordnung, sowie die gleich„lautende bezüglich der Religionslehre scheint bei Seibel übersehen".

Dem ist nun aber nicht so. Der Inhalt der beiden betr. Verordnungen findet sich in § 73 meiner rev. Schulordnung, wovon der zweite Absatz so lautet:

„Die Aufgaben aus der Religionslehre und aus der allgemeinen Ge„schichte werden dem für für die zwei oberen Klassen des Gymna„siums vorgeschriebenen Lehrstoffe entnommen."

Der betr. Lehrstoff in beiden Doctrinen ist aber aus § 49 Note *), beziehungsweise § 61 Note 63) zu entnehmen.

Nach der in der Vorrede p. IV näher erklärten Einrichtung meiner rev. Schulordnung ist nämlich der ganze Complex der §§ 70—81 incl. nach der neuen Fassung gegeben, die selbe durch die Novelle von 1861 erhalten haben, und dies ausdrücklich in Note 77) zu § 70 bemerkt worden, und zum Zeichen dess sind die Nummern dieser §§ mit [ ] eingefasst.

Dillingen. **V. Seibel.**

Lat. Aufgaben pro ascensu.

Es ist ein Hauptzweck unserer Blätter, in den Lehrgang der bayer. Gymnasien die möglichste Einheit und Gleichmässigkeit zu bringen. Von diesem Standpunkte aus wird es manchem Lehrer nicht unerwünscht sein, — und es sind schon hierauf bezügliche Wünsche ausgesprochen worden — wenn wir von Zeit zu Zeit Aufgaben bringen, wie sie da und dort in verschiedenen Klassen gegeben und bearbeitet wurden, namentlich solche, welche für einen gewissen Wendepunkt der Gymnasialstudien, wie da der Eintritt ins Gymnasium und der Austritt aus demselben sind, einen Massstab für das zu Leistende bieten. Wir machen den Anfang mit einer Reihe von lat. Aufgaben, welche bei der Prüfung *pro ascensu* gegeben wurden.

I.

Ich bin überzeugt, es ist keiner unter euch, soviel euer hier anwesend sind, dem nicht der Ausspruch[1]) Christi bekannt wäre[2]): Viele sind berufen, aber wenige auserwählt. Was dort vom Himmelreiche gilt[3]), dasselbe, scheint mir, kann ich mit gutem Rechte von der Wissenschaft sagen und von den Anstalten[4]), an denen die Jugend in ihr unterrichtet wird. Als ihr vor vier Jahren die Aufnahme[5]) an die lateinische Schule suchtet[6]), da waren euer viel mehr als heute, wo ihr im Begriffe steht[7]), sie zu verlassen[8]), und selbst von denjenigen, die jetzt den Beweis liefern[9]) wollen, dass sie die Aufnahme[5]) ins Gymnasium verdienen[10]), wird vielleicht[11]) der eine oder andere sich in seiner Hoffnung täuschen[12]), und die Erlaubniss[13]) zur Fortsetzung[14]) seiner Studien nicht erlangen. Und wenn ihr nach weiteren[15]) vier Jahren[16]) wieder Umschau haltet[17]), so fürchte ich, werdet ihr finden, dass das Häuflein[18]) noch kleiner geworden ist[19]). Gar mancher[20]) wird sich in dieser Zeit genöthigt[21]) sehen, seiner Laufbahn[22]), vielleicht auch dem Leben zu entsagen[23]). Denn wie viele hat nicht schon ein früher[24]) Tod hinweggerafft[25])! Habe

1 *illud.* 2 *cognosco* u. *habeo.* 3 *dico.* 4 *schola.* 5 Verb. 6 *volo.* 7 *in eo esse* od. Conj. periph. 8 *excedo.* 9 *ostendo.* 10 *dignus sum.* 11 *haud scio an.* 12 *fallo.* 13 *facultas.* 14 *continuo.* 15 *alter.* 16 *quadriennium.* 17 *circumspicio.* 18 *numerus.* 19 *minuo.* 20 *nemo.* 21 *cogo.* 22 *cursus.* 23 *relinquo.* 24 *praematurus.* 25 *abripio.*

ich also recht[26]), wenn ich sage, es seien viele berufen, aber wenige auserwählt, d. h. es seien viele bemüht[27]), den schwierigen Weg der Wissenschaft zu gehen, aber wenigen gelinge es? Ihr seid unruhig[28]), wie ich sehe; freilich[29]), wenn einer bedenkt, dass möglicherweise[30]) auch er nicht unter der Zahl der Auserwählten ist, so ist es begreiflich[31]), dass er erschrickt[32]); doch hoffe jeder das Beste!

Frägt man, woher es kommt[33]), dass der bei weitem grösste Theil von denjenigen, welche sich den sogenannten freien[34]) Künsten widmen wollen, nicht zum Ziele[35]) gelangt, so möchte man besonders zwei Gründe finden. Den einen fehlt es an den zur Erlernung der Wissenschaft nöthigen[36]) Kräften, den andern am Willen, zwei Dinge, von denen ich nicht weiss, welches von beiden schlimmer ist. Jenen darf man[37]) keinen Vorwurf machen[38]), wenn sie das Ziel verfehlen[39]); vielmehr muss man ihren guten Willen loben, und es ist zu hoffen, dass sie, wofern[40]) sie nur einen anderen angemesseneren Beruf[41]) wählen und ihren Eifer am rechten Orte anwenden, einst recht glücklich werden. Diejenigen aber, welche die ihnen von Gott verliehenen Kräfte so schnöde[42]) missbrauchen, dass sie die Jugend, welche der kostbarste[43]) Theil des menschlichen Lebens ist, mit Nichtsthun vergeuden[44]), diese kann ich nicht umhin scharf zu tadeln, ja ich wünschte, dass sie hart gezüchtigt würden[45]). Zweifelt nicht, dass sie es einst bitter bereuen werden, so wenig Interesse[46]) für die Ausbildung ihres Geistes gehabt zu haben, vergessend des Sprüchworts: Wie du die Aussaat machst, so wirst du ernten. Habt ihr nicht schon selbst oft wahrgenommen[47]), wie unglücklich dergleichen Leute durch ihre eigene Schuld zu werden pflegen? Hütet euch, dass ihr an euch selbst diese Erfahrung macht[48])!

Doch, damit die Aufgabe nicht zu lange sei, will ich meine Rede[49]) schliessen[50]); ich bin ja ohnedies[51]) weit entfernt[52]) zu glauben, dass unter euch einer ist, dem jetzt oder später sein Bewusstsein[53]) eine solche Gewissenlosigkeit[54]) vorzuwerfen hätte[55]).

26 *licet.* 27 *tento.* 28 *ango.* 29 *quidem.* 30 *fieri potest.* 31 *mirum esse.* 32 *perterreo.* 33 *causa.* 34 *liberalis.* 35 *propositum.* 36 *opus sum.* 37 *est quod.* 38 *reprehendo.* 39 *aberro.* 40 *dummodo.* 41 *vitae genus.* 42 *male.* 43 Comparativ. 44 *perdo.* 45 *animadverto.* 46 *interesse.* 47 *sentio.* 48 *experior.* 49 *dico.* 50 *finem facio.* 51 *praesertim quum.* 52 *abesse.* 53 *conscientia.* 54 *nequitia.* 55 *accuso.*

II.

Der Tag ist endlich angebrochen[1]), wo ihr Rechenschaft geben[2]) sollt über die Zeit, die ihr bisher den wissenschaftlichen Studien[3]) gewidmet habt[4]), und zeigen, ob ihr die Aufnahme[5]) in eine höhere Schule, das sogenannte Gymnasium, verdient[6]). Ohne Zweifel[7]) hat mancher[8]) von euch diesem Tage mit einer Art von Sehnsucht entgegengesehen[9]), wo sich ihm Gelegenheit darbietet[10]) zu zeigen, was er unter Schweiss und Anstrengung in vier oder mehr Jahren gelernt hat.[11]). Ich darf[12]) sie glücklich preisen diese, die keine höhere[13]) Pflicht gekannt haben[14]), als die Anordnungen[15]) ihrer Lehrer, von denen sie mit Recht glaubten, dass sie ihre besten Freunde seien, zu befolgen[16]). Diejenigen dagegen, welchen ihr Bewusstsein[17]) eine schlechte Anwendung[4]) ihrer Zeit vorwirft[18]), die sich dem Müssiggange[19]), dem Vater aller Uebel,

1 *illucesco.* 2 *rationem reddere.* 3 *litterae.* 4 *collocare.* 5 *recipere.* 6 *dignus sum.* 7 *non dubito.* 8 *multi.* 9 *exspectare.* 10 *offerre.* 11 *doceo.* 12 *licet.* 13 *antiquus.* 14 *esse.* 15 *praeceptum.* 16 *obsequor.* 17 *conscientia.* 18 *accusare.* 19 *inertia.*

ergeben haben[20]), die jetzt sich zu dem Ausrufe[21]) gezwungen sehen: Ich wollte, ich hätte meine Zeit besser benützt; diese können begreiflicher Weise[22]) jetzt, wo sie daran sind[23]), ihre Schuld zu büssen[24]), sich der Furcht nicht verwehren[25]), sie möchten bald Ursache haben, ihre Nachlässigkeit zu bereuen. Hoffentlich werden sie nicht, wie es gerne geschieht, sich über das Glück', sondern nur über sich selbst beklagen, wenn die Prüfung[26]) anders ausfällt[27]), als sie erwartet haben. Man hat schon oft die Frage aufgeworfen[28]), ob es wahr ist, was ein Sprüchwort sagt[29]), dass jeder der Schmied seines Glückes sei. Wenn man nur das Glück nennt, was den Namen Glück in Wahrheit verdient[30]), Tugend und Weisheit nemlich, und nicht die äusseren Güter, an deren Besitz uns wenig gelegen sein[31]) muss, und um die noch kein Vernünftiger[32]) seinen Nächsten[33]) beneidet hat, so ist es nach meiner Ansicht[34]) nicht möglich[35]), die Wahrheit[36]) des angeführten Sprüchwortes zu bestreiten[37]). Fällt euch hier nicht ein[38]), was Sokrates einem seiner Schüler zur Antwort gab auf die Frage[21]), ob er den König von Persien für glücklich halte[39])? Wisse, sagte er, dass ich ihn nicht kenne; wenn du mir sagst, ob er gut und rechtschaffen ist, so will ich dir sagen, ob er glücklich ist oder nicht. Soll ich an Bias von Priene, den allgemein Bewunderten[40]), und hundert andere Weise erinnern, die alle[41]) auf die irdischen Güter gar keinen Werth gelegt haben[42])? Ich bin überzeugt, Sokrates würde, wenn er zu Alexanders oder Sullas Zeiten gelebt hätte, weder den Alexander für gross, noch den Sulla für glücklich gehalten haben, weil keiner von ihnen Tugend besass[43]). Aber auch das kann man nicht in Abrede stellen[44]), dass selbst die äusseren Güter, wenn es auch nicht immer in unserer Macht liegt[45]) sie zu gewinnen[46]), so doch gewöhnlich[47]), fast hätte ich gesagt immer, durch unsere eigene Schuld verloren gehen[48]). Ich zweifle, ob es einen gibt, der nicht selbst schon derartige Beispiele erlebt hätte[49]). Wie dem[50]) aber aber auch sein mag[51]), in der Schule jedenfalls hat jenes Sprüchwort Geltung und das Resultat[52]) der gegenwärtigen[53]) Prüfung hängt[54]) nicht vom Glücke, sondern von eurem Fleisse ab, es müsste denn nur etwa einem durch Krankheit die Erfüllung[55]) seiner Pflicht unmöglich gemacht worden sein[56]). Darum rufe[57]) ich allen[58]) Fleissigen zu, guten Muthes zu sein[59]) und sich durch keine unnütze[60]) Angst aus der Fassung bringen zu lassen[61]). Hat einer immer gethan, was ihm von seinem Lehrer zur Aufgabe gemacht worden ist[62]), so kann es nicht fehlen[35]), dass er Aufnahme findet ans Gymnasium, und ich wünsche diesem schon jetzt dazu[63]) Glück.

20 *indulgere*. 21 Verbum. 22 *mirum esse*. 23 *in eo esse*. 24 *poenas dare*. 25 *timere*. 26 *examen*. 27 *cadere*. 28 *quaero*. 29 *esse*. 30 *dignus sum*. 31 *interesse*. 32 *sanus*. 33 *alter*. 34 *existimo*. 35 *fieri non potest*. 36 durch einen Satz. 37 *negare*. 38 *in mentem venire*. 39 *videri*. 40 *omnis* u. *admiror*, Relativsatz. 41 *nemo*. 42 *aestimare*. 43 *carere*. 44 *concedere*. 45 *posse*. 46 *pario*. 47 *plerumque*. 48 *amitto*. 49 *videre*. 50 *res*. 51 *se habere*. 52 *eventus*. 53 Pronomen. 54 *ponere*. 55 *satisfacio*. 56 *prohibere*. 57 *adhortor*. 58 *quisque*. 59 *animus* u. *cadere*. 60 *vanus*. 61 *perturbare*. 62 *jubere*. 63 Relativ.

Oesterreichische Programme von 1864. (Forts.)

Prag. (Neustädter-Gymn.) „Einige Eigenschaften der periodischen Decimalbrüche“ von M. Prokorny. Der Verfasser gibt in einer streng wissenschaftlichen Form die Sätze an, welche lehren, unter welchen Bedingungen ein gemeiner Bruch einen rein- oder gemischt-periodischen Dezimalbruch gibt, und zeigt, wie auf leichte Weise sowohl die Anzahl der Ziffer

der Periode, als auch, im Falle der Decimalbruch gemischt-periodisch wird, die Anzahl der der Periode vorausgehenden Ziffern berechnet werden kann. (E.) — (Kleinseitner-Gymn.): „Thiere u. Pflanzen bei Horatius“ v. W. Jahn. (Forts.) Ein nach Gattungen in alphabet. Ordnung angelegtes Verzeichniss der Thiere und Pflanzen, welche bei Horatius vorkommen, nebst Angabe der Stellen, wo sie sich finden, und der gewöhnlichen Erklärung, mit Ausschluss der Kritik. Manche Artikel geben in Kürze ein interessantes Bild einzelner Thiere oder Pflanzen in Hinsicht auf ihre Natur, und ihre Eigenschaften, ihre damalige Verwendung zum Leben, zu Kunst oder Industrie und in Folge davon zu poetischen Bildern und Gleichnissen. — Schluss folgt. (B.)

Salzburg. „Ueber den Mönch von Salzburg“ von J. Ampferer. 32 Seiten 4. Unter diesem Titel hat Professor Ampferer eine literarhistorische Monographie geliefert und damit eine Ehrenschuld des Salzburger Landes gegen den alten Landsmann getilgt, dessen Art und Bedeutung für die Geschichte der deutschen Dichtung Ende des 14. Jahrhunderts von Pfeiffer, Kehrein, Holland und den Bearbeitern der deutschen Literaturgeschichte vielfach besprochen werden. Es werden hier die Fragen über Name (Johann oder Hermann; der letztere wird als wahrscheinlicher nachgewiesen) und Zeit des Wirkens, über die vorhandenen Handschriften, über den Charakter der Gedichte eingehend behandelt, dann aus den 2 Hauptzweigen derselben, Kirchenlieder und weltliche Lieder Proben mit eingehenden Erörterungen, bei Uebersetzungen von Hymnen mit Vergleichung des Grundtextes und anderer alter und neuer Uebersetzungen, mitgetheilt und mit gründlichen und reichhaltigen Anmerkungen begleitet. Das Ganze macht den Wunsch rege, dass der Verfasser die Arbeit in weiterem Rahmen als einen werthvollen Beitrag zur Geschichte deutscher Dichtung herausgeben möge. Zu S. 15 möge die Bemerkung gestattet sein: *in seiner model reiffen* wird erklärt: in seines Modells (seiner Form) Reifen (Kreisen). Ob der Dichter nicht hier nach der Anschauung seiner Zeit die Sphäre des Planeten bezeichnet? (H.)

Suczawa: „Diplomatische Verhandlungen zwischen Ferdinand I. und J. Zápolya, 2. Thl.“ v. Prof. Rohrmoser. Eine gediegene, aus den Quellen geschöpfte Arbeit, welche in lichtvoller Zusammenstellung die Verhandlungen Ferdinands I. mit Zápolya und der Pforte während der Jahre 1532—1538 umfasst. Die Mittheilung dieser Verhandlungen ist insofern von Werth, als sie einen Einblick gewährt in die Perfidie der damaligen Politik, in die Zerrissenheit Deutschlands und in die klägliche Stellung Ferdinands gegenüber dem Uebermuth der Pforte und den Ansprüchen Zápolyas. (P.)

Teschen. (Evangel. Gymnasium.) „Ueber Akklimatisation der Thiere und Pflanzen“ von Oskar Zlik. In dieser ziemlich weitläufigen Schrift gibt der Hr. Verfasser vorerst die Bedingungen an, unter welchen sich überhaupt Thiere und Pflanzen aus andern Ländern einführen lassen, zeigt dann, wie sich schon in vorhistorischer Zeit Thiere und Pflanzen akklimatisirt haben, wobei er sich namentlich über die wahre Heimath und den Ursprung unserer Hausthiere und der bei uns besonders gepflegten Pflanzen ergeht. Hierauf geht der Hr. Verf. zur Akklimatisation in unserer Zeit über und gibt namentlich einige Thiere und Pflanzen an, mit denen Akklimatisationsversuche gemacht werden könnten, und verbreitet sich dann über mehrere bereits akklimatisirte Thiere und Pflanzen. Die Schrift ist klar und nicht blos für den Fachmann, sondern auch für den Laien von grossem Interesse. (E.)

Triest: 1) „Einige Probestücke aus dem zum Druck bereit liegenden Commentare, betitelt: Auswahl der Oden, Satiren und Episteln des

Qu. Hor. Flaccus, zum Schulgebrauch erklärt von W. J. Menzel." So sehr wir auch die Worte des Motto's billigen, dass die Schriften der Alten, wenn sie ihren belebenden und kräftigenden Einfluss auf die Geister ausüben sollen, möglichst rein und nur mit solchen Beigaben versehen sein müssen, welche die Jugend kurz in ihr innerstes Verständniss einführen, so sehr müssen wir auch auf das Missliche aufmerksam machen, dass die Reinheit nicht bloss des Textes, sondern auch des Inhaltes etwas so Subjectives ist, dass man bei uns sich schon daran gewöhnt hat, dem Schüler den ganzen Schriftsteller in die Hand zu geben und eine Auswahl, wo es nöthig werden sollte, dem Lehrer selbst zu überlassen. Desshalb sind viele Schulmänner prinzipiell gegen Chrestomathien und Auszüge, wie sie in dieser zu erwartenden Ausgabe geboten werden. Was das Uebrige betrifft, dass alle ausgewählten Stücke mit einer Einleitung, mit Angabe des Grundgedankens oder Thema's und einer möglichst präcisen Auseinandersetzung des Inhaltes versehen sind, wo Horaz nicht überall den Zusammenhang in die Augen springen lässt, das finden wir nur löblich, namentlich, wenn dies energischer durchgeführt ist als in manchen Ausgaben, die dieser logischen Funktion keine Rechnung tragen. Die Beihülfe der Anmerkungen verspricht die so nothwendige Selbstthätigkeit der Schüler nicht aufzuheben, wiewohl auch hier ein sehr subjektiver Standpunkt für österr. Gymnasien eingenommen zu sein scheint. Dass ferner Grammatik und Metrik vorausgesetzt wird, mag angehen, wiewohl die Beigabe eines metrischen Schema's sich für diese Schülerausgabe gewiss empfehlen dürfte; was aber die Form der Ausgabe anbetrifft, so glauben wir gewiss unser grosses Publikum für uns zu haben in dem Urtheil, dass wir keinen Geschmack mehr finden an diesen erklärenden Bemerkungen *ad modum Minellii* und dürfen desshalb um so kürzer über die Proben derselben hinweggehen. Es werden nur Od. I, 2. II, 1. III, 3. IV, 8. Epd. I. Sat. I, 1. Ep. I, 2 vorgeführt, die nach den oben aufgestellten Grundsätzen Thema, Inhalt und Abfassungszeit besprechen, worauf dann die numerirten Anmerkungen folgen. Den subjectiven Standpunkt charakterisiren Anmerkungen wie I v. 2 *Pater*, *Jupiter*; 12. *damae*, Damhirsche, Gemsen, Gazellen (alles identisch?). 29. *partes* Rolle, Auftrag. 49) *Hic potius ames* möge es dir vielmehr lieber sein. Doch soll damit nicht gesagt sein, dass sich nicht viel Brauchbares darin findet; aber schwer dürfte es diesem Commentar werden, unsere Ausgaben von Orelli, Nauck, Dillenburger, Obbarius, Krüger, Döderlein, Mitscherlich etc. zu ersetzen oder zu verdrängen. — 2) *Nuovo Saggio di una Estetica della Letteratura Italiana*, von Dr. Malpaga. (Th. B.)

(Schluss folgt.)

Berichtigung. S. 207 Z. 10 v. o. ist zu lesen: seinen Sohn.

Druck von J. Gotteswinter & Mössl in München.

Blätter

für das

Bayerische Gymnasialschulwesen,

redigirt von

W. Bauer & Dr. G. Friedlein.

Erster Band.

№. **10.** Ausgegeben den 1ten September 1865.

Die einzelnen Nummern erscheinen in Zwischenräumen von 3—6 Wochen. 10 Nummern à 2 Bogen bilden einen Band. Preis des Bandes 3 fl. Bestellungen nehmen alle Buchhandlungen an. — Mitglieder des Vereins von Lehrern an bayer. Studienanstalten erhalten, wenn sie bei der Verlagsbuchhandlung abonniren (Buchner, Bamberg), den Band um den halben Preis durch ihre Buchhandlungen zugesendet. — Einrückungsgebühr für die gespaltene Zeile 4 kr.

Ueber die Einführung der Botanik in den Kreis der Lehrgegenstände der lat. Schule.

Wie? ein neuer Lehrgegenstand für unsre ohnehin überbürdeten Jungen? eine Stunde mehr für die armen Knaben, die seit Einführung besonderer Lehrer der Arithmetik mit doppelten Ruthen gezüchtigt werden und bald nicht mehr wissen — denn mit den Mathematikern soll nicht zu spassen sein — wie sie all' den verschiedenen Anforderungen genügen sollen? Das kann wohl Niemand im Ernste vorhaben, am wenigsten ein ausübender Schulmann. Und doch ist's mit dem Vorschlage vollkommener Ernst und der Nagel zu dem Sarg, in dem die Jugendfrische und Knabenfröhlichkeit, wie die Gegner meinen, zu Grabe getragen werden soll, wird mit dem besten Gewissen, mit einem Gleichmuth eingeschlagen, der nur aus dem Bewusstsein eine gute Sache zu vertreten hervorgehen kann.

Denn nicht um Einsargung, Vernichtung und Tödtung handelt es sich hier, sondern um Belebung, Bildung und Erfrischung; man sieht nämlich — um nur eines von vorneherein zu erwähnen — nicht ein, warum das, was in Preussen, Oestreich, Sachsen u. s. w. als gut und förderlich sich heraus-

stellt, gerade bei uns in Bayern als verderblich, als jugendkraftuntergrabend sich erweisen soll; noch weniger ist man zu begreifen im Stande, wie eine einzige Stunde, dem Unterricht der lat. Schule zugelegt, so verheerende Wirkungen äussern sollte, dass den Hütern und Leitern des gelehrten Unterrichts gleich ein verzweifeltes *videant consules ne quid detrimenti res publica capiat!* zugerufen werden müsste. Um aber auch den Fanatikern der jetzt bestehenden Stundenordnung gerecht zu werden — deren Zahl indess um so geringer sein dürfte, als jeglicher Stundenplan der Natur der Sache nach etwas sehr dehnbares und veränderliches ist — um also auch diese nicht von vorneherein zu Gegnern zu haben, die da meinen, eher sei eine Neugestaltung der Karte von Europa vorzunehmen, als eine Veränderung des einmal recipirten Unterrichtsplans, so erlauben wir uns auf die einfache Manipulation hinzuweisen, von den den andern Lehrgegenständen zugewiesenen Stunden eine zu streichen und dafür der Botanik eine einzuräumen.

So leicht nun freilich dürfte der Kampf gegen eine andere Klasse von Gegnern nicht werden, die sich nicht minder gegen unsern Vorschlag erheben und vermöge der ihnen von Natur inwohnenden Gabe des Festhaltens das Feld schwer oder gar nicht räumen werden; es sind das die Philologen *κατ᾽ ἐξοχὴν*, die Männer der Schrift und der Grammatik. Diese werden alsbald von Alterirung des humanistischen Princips, von vorschnellen Concessionen an die veränderliche Meinung des Tages und dergl. mehr reden und einen Vorschlag *a limine* abweisen, der mit der sprachlichen Bildung, dem Fundament alles gelehrten Unterrichts, wenig oder gar nichts gemein hat. Freilich wäre hier die Frage erlaubt, welches Band denn z. B. die Mathematik mit der griech. und latein. Sprache verknüpfe, und es würde sich, denken wir, bald herausstellen, dass die Berechtigung derselben als Lehrgegenstand des Gymnasiums zu dienen nicht sowohl von der Innigkeit des Bandes herzuleiten ist, das sie mit den Sprachen verknüpft, als von der ihr gleich den Sprachen innewohnenden Fähigkeit, den jugendlichen Geist zu bilden, zu bereichern, zu veredeln. Wenn es uns nun gelänge, nachzuweisen, dass der Botanik diese drei Momente in reichem Masse innewohnen, ja dass sie als Lehrgegenstand ausserdem noch besondere Vortheile biete, die kein anderer Unterrichtsgegenstand aufzuweisen im Stande ist, dass sie endlich vermöge der friedlichen Welt, mit der sie es zu thun hat, in

keinem Falle feindlich gegen andere Lehrmittel auftreten, sondern mit einer einzigen wöchentlich ihr eingeräumten Stunde vollkommen zufrieden sein würde: so wäre es am Ende doch möglich, dass auch die principiellen Gegner von ihrer Feindschaft liessen und auch die, die das Heiligthum rein philologischer Schulbildung mit cerberusähnlicher Strenge hüten (versöhnt nicht sowohl durch die φάρμακα, als das Mildüberzeugende unserer Gründe), dass also auch diese der Botanik den Zutritt in das Heiligthum der Schule gestatteten.

Doch lassen wir das einstweilen noch als *pium desiderium* gelten! Zunächst ist es unsre Aufgabe zu zeigen, warum die Botanik in den Kreis der Unterrichtsgegenstände des Gymnasiums resp. der lat. Schule aufzunehmen sei. Wir glauben das vornemlich aus drei Gründen erhärten zu können, von denen der erste in ihr selber liegt, der zweite in dem Zusammenhange zu suchen ist, in dem sie mit verschiedenen Unterrichtszweigen des gelehrten Unterrichts steht, der dritte endlich in der Stellung gefunden werden muss, den die Gymnasien und lat. Schulen in dem Gesamtorganismus moderner Bildung einnehmen.

I. Wenn es eine Seite der Naturwissenschaften gibt, die sich allen Menschen ohne Unterschied gewissermassen von selber empfiehlt, so ist es die Wissenschaft von den Pflanzen. Abgesehen davon, dass der Mensch schlechterdings nicht bestehen könnte ohne die Producte der nahrungsprossenden Erde, ohne die Geschenke der menschenfreundlichen Göttin, so ist ja das ganze menschliche Leben so vielfach bedingt von der Entwicklung des Pflanzenlebens, dass es dem Leben seinen Reiz nehmen hiesse, wollten wir auch nur den entfernten Versuch machen, die Pflanzenwelt uns wegzudenken aus dem Bereich des Lebens. Was ist der Lenz ohne das Wiederergrünen der Fluren, was der Sommer ohne das Schattendach des Waldes? wer könnte reden vom segenspendenden Herbst ohne die Geschenke, die die Pflanzenwelt im reichsten Masse uns bietet? Wohin wir blicken, rings umgibt uns die Welt der Pflanze, der wir ja selber zum Theil angehören; überall tritt uns die Aufforderung entgegen, Kenntniss zu nehmen von dem Theil der sichtbaren Welt, in dem das grosse Wunder „organischer Bildung“ zuerst uns entgegentritt. Das eigentlich Unterscheidende von Berg und Thal, von Ackerland und Wüste, von Kultur und Nichtkultur — wie lernen wir das besser verstehen, als durch die Kenntniss der Pflanzen? Allen offenstehend, alles umfangend, alles bedingend, mit stiller

Gewalt an ihre Bedeutung mahnend sollte die Pflanzenwelt allein von der humanistischen Schule ausgeschlossen sein? sollte die Wissenschaft der Pflanze gerade in den Bildungsstätten keinen Eingang finden, die sich der harmonischen Entwicklung der Geisteskräfte des Menschen vor andern Anstalten rühmen? Und doch dürfte es schwer werden, einen Zweig des Wissens namhaft zu machen, der gleich geeignet wäre, eine Fähigkeit des menschlichen Geistes zu entwickeln, die, zu keiner Zeit zu unterschätzen, namentlich in unsern Tagen von erhöhter Wichtigkeit zu sein scheint — ich meine das Anschauungsvermögen. Welcher Lehrer der Geographie in unsern Schulen hat nicht schon Klage führen müssen über den Mangel an Anschauungskraft bei dem grösseren Theile der Schüler? wer, der einmal in diesem Fache unterrichtet hat, hätte nicht oft bei denen, die in Sprachen sich am gewecktesten zeigen, eine wahrhaft erschreckende Unfähigkeit der Anschauung wahrgenommen? Freilich, woher sollte diese kommen? Vom 8. Jahre an zum Erlernen grammatischer Dinge angehalten, verlieren die Meisten das Auge für Form und Gestaltung der Dinge im Raum; ein Sinn aber, der nicht geübt wird, verkümmert allmälig und schrumpft ein, wie eine Pflanze, der das nöthige Licht entzogen wird; kein Wunder darum, dass Klagen hierüber sich von allen Seiten vernehmen lassen; und weit entfernt, dass etwa nur sogenannte Nützlichkeits-Enthusiasten den Chor derselben bilden, nein Männer der solidesten Bildung empfinden diesen Mangel aufs schmerzlichste und haben es auch an Vorschlägen nicht fehlen lassen, demselben möglichst abzuhelfen.

Wie ganz vortrefflich träte nun diesem nicht zu läugnenden Uebelstand die Botanik entgegen? Welch' andere Wissenschaft ist mehr geeignet, dem Auge durch Vergleichen, Messen, Zerlegen und wie die Operationen alle heissen mögen, die die Botanik allenthalben voraussetzt — welche Wissenschaft also ist mehr geeignet, uns das zu verleihen, was mit einem ganz bezeichnenden Worte „Blick" genannt wird? Die Einheit in der Mannichfaltigkeit, das Zusammenfassen des Getrennten zu einem Gesammtbild, die Nachconstruction dessen, was die Natur in unzähligen Einzelnheiten bald da, bald dort andeutet — all das bietet die Botanik in so reichem Masse, dass ein verblendeter und absichtlich gegen die Wahrheit sich verschliessender Gegner dazu gehörte, um diesen ganz besondern Vortheil in Abrede zu stellen. Mag man nun bei dem Unterrichte die leicht zu fassende Klassifikation von

Linné zu Grunde legen, oder gleich mit dem sogenannten natürlichen System beginnen, so viel bleibt unbestritten, zur Erweckung und Bildung des Anschauungsvermögens ist nicht leicht eine Wissenschaft so geeignet, wie eben die Botanik. Wessen Blick aber einmal für die Gestaltung der Dinge geschärft ist — und man glaube ja nicht, dass das jugendliche Alter dafür nicht geschickt sei! — wer in früher Jugend gelernt hat, durch Analysiren der Pflanzen, durch Vergleichung des Allgemeinen mit dem Besondern, durch Beziehung des Fundortes auf die Gestaltung der einzelnen Bildungsformen seinen Blick zu üben und sein Anschauungsvermögen auszubilden, der hat ausser dieser bedeutenden Errungenschaft noch etwas anderes gewonnen, was wir nicht minder hoch anschlagen; er ist unvermerkt mit seinem Gemüthe dem Leben der Natur näher getreten; zwischen ihm, dem vergänglichen Menschen und der ewig sich gleichbleibenden Natur hat sich, ohne dass er mit bestimmter Absicht darauf ausgegangen wäre, ein Verhältniss gebildet, dessen tiefe Bedeutung Schiller in seinem Spaziergange so unübertrefflich für alle Zeiten geschildert hat. Man verstehe uns übrigens recht! Unklarer Gefühlsschwärmerei, sentimentaler Naturvergötterung, all den krankhaften Auswüchsen einer überbildeten Zeit kann Niemand ferner stehen, als ein Lehrer einer Anstalt, die ihren Schwerpunkt in den „massvollen Alten" hat. Nichtsdestoweniger aber wird man gerade aus diesen Anstalten vielfach darüber klagen hören, dass in unsrer Zeit der stille Wechselverkehr des unverdorbenen Gemüths mit der Natur mehr und mehr im Verschwinden sei, dass die ausgesprochene Richtung der Zeit auf Genuss und Gewinn in bedenklicher Weise auch bei den Zöglingen unserer Anstalten um sich greife. Wie nämlich zu allen Zeiten die Richtung des Zeitgeistes sich abspiegelt in den Bestrebungen der Jugend, wie jegliche Zeitrichtung recht eigentlich dadurch stark wird, dass sie die Gemüther der Jugend erfasst und dadurch entweder nach der guten oder schlimmen Seite zu einer bedeutenden Macht wird: so darf es uns nicht Wunder nehmen, wenn wir namentlich in den oberen Klassen der Gymnasien einem Geiste begegnen, der sich mehr oder weniger feindlich verhält zu den Bestrebungen der Lehrer und zu den Zielen, welchen dieselben die ihnen anvertraute Jugend zuzuführen bemüht sind. Und so bereitwillig wir zugeben, dass dieser Gegensatz am Ende so alt ist, wie die Welt selber, oder wenigstens so alt, als erziehendes Alter und unerzogene Jugend einander

gegenüberstehen, so wird doch auf der andern Seite Niemand zu läugnen wagen, dass ein jugendliches Gemüth, dem der keusche Verkehr mit der Natur eröffnet worden ist, das in ihr einen treuen, niemals täuschenden Freund zu erkennen gelernt hat, leichter sich bewahrt gegen die verderblichen Einflüsse des Zeitgeistes und sich selbst vernichtender Hypercultur, als eines, dem diess ganze Gebiet fremd und verschlossen geblieben ist. Auch entgegne man uns nicht, das sei eben nur Sache der sogenannten sinnigen Naturen; wer dafür nicht geartet sei, dem sei von dieser Seite nicht beizukommen; denn ähnliches lässt sich von jedem einzelnen der recipirten Lehrgegenstände behaupten. Aber so wenig wir z. B. bei der Mathematik auf ein besonderes Erschlossensein Rücksicht nehmen, sondern von jedem, der das Gymnasium besucht, eine bestimmte Leistung in dieser Beziehung fordern und gewiss sind, dass der Geist hiedurch nach einer besondern Seite gebildet wird; mit eben der Gewissheit ist zu hoffen, dass, wo einmal durch die Kunst eines guten Lehrers das Thor eröffnet worden ist, das in die wunderreiche Welt der Pflanzen führt, keiner sein werde, der nicht einen reichen Schatz daselbst fände, falls derselbe auch in gar nichts anderem bestünde, als dass er die stille, aber nichts destoweniger mächtige Sprache der Natur verstehen gelernt hätte.

Uebrigens ist noch eine dritte Seite des menschlichen Geistes, welcher von dem Betreiben der Botanik ein nicht zu verkennender Nutzen erwächst, das ist das Gedächtniss. Wer einmal durch eigene Anstrengung eine Pflanze nach dem Pflanzenkalender gefunden hat, der weiss, dass kein Name so fest im Gedächtniss wurzelt, als der der glücklich entdeckten Pflanze. Während andere Namen und Zahlen von dem alles verschlingenden Strom der Vergessenheit dahingenommen werden, bleibt der Name der Pflanze, auch ohne dass man denselben absichtlich wiederholt, unveränderlich fest; denn mit dem Namen haftet das Bild der Pflanze, mit dem Bild der Standort, mit dem Standort die Zeit und Umgebung des Fundes: kurz, wenn das Gedächtniss nach einigen Forschern nichts anderes ist, als Talent der Aggregation verwandter Vorstellungen und Begriffe, so weiss ich nicht, welche Wissenschaft sich mehr dazu eignete, das Gedächtniss zu stärken und zu bilden, als eben die Botanik.

Und so ergeben sich uns also aus der richtigen Behandlung dieses Wissenszweiges drei Vortheile, deren jeder einzelne von solcher Bedeutung ist, dass man nicht sieht, warum man so leichten Kaufes auf dieselben verzichten sollte.

II. Dürfte nun aus dem bisher Gesagten so ziemlich einleuchten, dass die Botanik um ihrer selbst willen in den Kreis des humanistischen Unterrichts aufzunehmen sei, indem sie von vorzüglichem Einfluss sich erweist auf das Anschauungsvermögen, das Gemüthsleben und das Gedächtniss, so wird unsere Forderung durch den Zusammenhang, in welchem die Botanik mit den allgemein recipirten Fächern des humanistischen Unterrichts steht, geradezu zu einer unabweisbaren. Nehmen wir, dess zum Beweise, zunächst den Unterricht im Deutschen und schlagen wir als das uns Nächstliegende die deutsche Mustersammlung für die lateinischen Schulen und Gymnasien im Königreiche Bayern, 2. Theil auf! Wie werden die klassischen Aufsätze eines Al. v. Humboldt: Steppen und Wüsten Südamerikas (S. 301); Ideen zur Physiognomik der Gewächse (S. 440); eines Martius: der brasilianische Urwald (S. 286) und andere mehr ohne wenigstens einige Kenntniss der Botanik verstanden werden? Was soll ein Lehrer, der von Botanik absolut nichts versteht, anfangen mit Stellen wie S. 441: „was im Norden Flechten und Moose, das bewirken in den Tropen Portulaca, Gomphrenen und andere niedrige Uferpflanzen; oder (301): „ehe auf der männlichen Palme die zarte Blüthenscheide ausbricht, und nur in dieser Periode der Pflanzenmetamorphose, enthält das Mark des Stammes ein sagoartiges Mehl"? — Nun, eingedenk des altbewährten Spruches: „was deines Amtes nicht ist, da lass deinen Fürwitz" wird ein solcher Lehrer vielleicht sämtliche Artikel naturbeschreibenden Inhalts überschlagen mit dem leidigen Troste, dass ja noch genug Aufsätze andern Inhalts geboten seien. Freilich wird, wer also thut, damit zugleich einen Lehrstoff aus dem Unterrichte verbannen, den der hochverdiente Sammler (dem wohl Niemand den Vorwurf zu machen wagen wird, dass er nicht wusste, was für die Gymnasialjugend sich schickt) nicht ohne guten Grund in die Mustersammlung aufgenommen hat. Und wenn man dann nur mit diesem immerhin etwas summarischen Verfahren aller Noth entronnen wäre! aber ehe man sich's versieht, kommt in den verschiedenen Lesestücken da eine Bemerkung, dort ein Vergleich, hier eine Anspielung, da eine direkte Beziehung auf die Welt der Pflanzen, was alles nur dem verständlich ist, dem eben dieselbe nicht eine *terra incognita* ist. Was wir aber an dieser einen Sammlung nachgewiesen haben, das wird sich bei allen Werken der Art wiederholen, denn gerade auf dem Gebiete der Naturbeschreibung haben wir

Deutsche eine solche Masse hervorragender Leistungen, dass jegliche Mustersammlung mehr oder weniger daraus aufzunehmen genöthigt sein wird. Mit einem Worte: der Unterricht im Deutschen, so weit er durch Mustersammlungen von prosaischen Meisterwerken unterstützt wird, setzt nothwendig einige Kenntniss der Botanik voraus; es müsste denn etwa sein, dass einer im Ernste den Satz aufzustellen unternähme: nur was dem historischen Gebiete entnommen sei, eigne sich zur Aufnahme in ein Lehrbuch für Lateinschulen und Gymnasien, ein Satz, dessen Vertheidigung wir billig dem überlassen, der ihn aufzustellen wagt.

Indessen auch zugegeben, dass eine Mustersammlung mit Ausschluss aller Aufsätze naturhistor. Inhalts des Trefflichen sehr viel bieten könne, wie steht es in dieser Beziehung mit einem anderen Unterrichtszweige humanistischer Anstalten, mit der Geographie? Sollte es zuviel behauptet sein, wenn man sagt, dass ein wirklich fördernder Unterricht in diesem Fache ohne Mittheilungen aus dem Reiche der Pflanze nicht gedacht werden kann? Ich glaube kaum. Welch' steriles Kapitel, um nur eines von Vielem anzuführen, ist im geographischen Unterricht zumeist die Produktenangabe eines Landes? und welch' anziehende, lehrreiche Schilderungen vermag derjenige daran zu knüpfen, der weiss, wie Land und Frucht, wie Menschen- und Pflanzenwelt sich gegenseitig bedingen, wie Boden und Pflanze, Thier und Mensch in der innigsten Beziehung zu einander stehen, wie vielfach die ganze Eigenthümlichkeit eines Volkes von den Constellationen der Pflanzenwelt abhängt? Und wie sind gerade in diesem Gebiete die Vorstellungen der jungen Leute oft so ganz irrthümlich, und wie viel kann hier geleistet werden durch den Besuch z. B. eines Gewächshauses, oder wo das nicht möglich ist, durch Vorzeigung guter Abbildungen, an denen es ja bei der unendlich entwickelten Kunst der Vervielfältigung kaum irgendwo fehlt? Und gesetzt es fehlte bei den vielfach kärglich zugemessenen Mitteln auch an solchen, ist nicht Feld und Wald überall uns umgebend? und damit die Anknüpfung an den Unterricht nicht überall ermöglicht? — Mit einem Worte: der überaus wichtige geographische Unterricht gewinnt in dem Mass an Interesse, als er von einem ertheilt wird, der es versteht, Lehrbuch und Karte zu beleben; diese Belebung aber wird am ehesten dem gelingen, der die Natur mit in den Unterricht hereinzuziehen weiss; von den verschiedenen Zweigen naturhistorischen Wissens aber ist der botanische der anziehendste und fesselndste.

Doch noch ein andrer Zweig humanistischen Unterrichts lässt uns botanische Kenntnisse ungern vermissen, und zwar gerade der, der die Eigenthümlichkeit und Besonderheit desselben ganz speciell bedingt; es sind die klassischen Autoren selber, die bei ihren Vergleichen, Beschreibungen etc. Kenntnisse voraussetzen, die bei uns zu nichts weniger als den allgemein verbreiteten gehören. Wenn, um einen concreten Fall anzuführen, Virgil von den zapfentragenden Cypressen spricht und ihrer düsteren Farbe, so wusste von seinen römischen Lesern wohl jeder, was er damit meinte. Anders in unserm naturentfremdeten Geschlecht, wo unter 10 kaum die Hälfte im Stande sein wird, Fichten und Tannen von einander zu unterscheiden, wo Verwechslung von Erle und Esche nicht zu den seltenen Dingen gehört, trotzdem, dass jeder die Exemplare in nächster Nähe hat und nur sich umschauen dürfte, wenn er wollte. Allerdings kommen manche Pflanzen und Bäume bei den Alten vor, die sich bei uns nicht finden; aber einestheils sind die allerwärts vorkommenden auch bei ihnen am meisten angezogen, andrerseits lässt sich durch Vergleichung mit bekannten leicht ein richtiges Bild herstellen. Wer nun aber gar nichts von der Welt der Pflanze versteht, für den gehen viele der schönsten Stellen der alten Dichter nahezu verloren. Die blühenden Gärten des Alkinoos (Od. VII. 110—125), das Waldparadies auf der Insel der Kalypso (V. 61—75); die Asphodeloswiese, auf der die Schatten der Gestorbenen umherschwirren (Od. XI. 538); kurz all' die Stellen, in denen der göttliche Sänger von Pflanzen und Bäumen in einer Weise spricht, dass man allenthalben merkt, er redet zu Wissenden von bekannten Dingen: was sind sie dem, der sich nie in seinem Leben um Gestalt und Art der Pflanzen gekümmert hat? Wie aber Homer, so sein Nachahmer Virgil, und mehr noch der in Beschreibung landschaftlicher Schönheit ganz besonders ausgezeichnete Ovid. Schilderungen wie die des Waldthales, in welchem Aktäon in einen Hirsch verwandelt wird (III. 150) oder die Verwandlung des geliebten Adonis in die liebliche Blume gleichen Namens (x. 730); oder der blumenreichen Flur von Enna, wo die liebliche Proserpina von Pluto geraubt wird, verlieren für den, dem die Pflanzenwelt gänzlich unbekannt ist, nahezu die Hälfte des Reizes. Oder wenn Sophocles das Obst- und Rebengelände von Kolonos lobpreist in dem herrlichen Chorgesang (670), und dort von Narzissusblüthen und dem strahlenden Crocos in begeisterten Versen erzählt:

wer möchte behaupten, dass es hinreiche, die Namen zu hören, wenn man auch die Sachen nicht kenne? In der angefangenen Weise aber könnten wir, von den *georgicis* ganz abgesehen, die ohne botanische Kenntnisse gar nicht recht geniessbar erscheinen, noch eine Reihe Schriftsteller anführen, wenn nicht das bereits Beigebrachte vollkommen genügte, um zu zeigen, dass derjenige bei der Lektüre der Alten etwas Wesentliches entbehrt, der gar keine Kenntniss und Anschauung von den Dingen der Natur hat, die sie als allbekannt bei ihren Lesern voraussetzen. So schwierig und aufhaltend es nun aber ist, bei der Lektüre auf derlei Realien einzugehen, so schnell wäre die Sache abgemacht, wenn der Lehrer des Gymnasiums auf Kenntnisse rekurriren könnte, die jeder Schüler in den untern Klassen der Lateinschule sich hätte erwerben müssen, wenn eine einfache Hinweisung auf bereits Bekanntes hinreichen würde, und der sprachlichen Erklärung in keiner Weise ein Hinderniss durch die sachliche Auseinandersetzung bereitet würde!

III. Sind nun nach diesem Allen botanische Kenntnisse den Schülern humanistischer Anstalten desswegen fast unentbehrlich, weil nicht wenige der in den Lehrplan aufgenommenen Fächer vielfach mit denselben in Verbindung stehen, und solche stillschweigend voraussetzen, so gewinnt die Frage, ob sie nun wirklich in einer besondern Stunde gelehrt werden sollen, dadurch noch ein besonderes Gewicht, wenn wir die Stellung in's Auge fassen, die Lateinschulen und Gymnasien im Gesamtorganismus des Unterrichts im Grossen und Ganzen einnehmen. Beide Anstalten sind vorbereitende; die Lateinschule soll fähig machen für den Besuch des Real- und des humanistischen Gymnasiums; dieses wieder soll vorbereiten auf Universität und die daselbst betriebenen Fakultätsstudien; beiden Anstalten also kommt vermöge ihrer Stellung im Gesammtorganismus des Unterrichts die Aufgabe der allgemeinen Vorbildung zu. Sehen wir zu, was es damit für eine Bewandtniss hat! — Nehmen wir zuerst das Gymnasium als Vorbildungsanstalt für die Universität! Da ist es nun von vorneherein klar, dass die Lehrer der medicinischen Fakultät und was mit derselben in irgendwelcher Beziehung steht, eine Einrichtung freudigst begrüssen würden, die ihnen erlaubte, etwas als bekannt vorauszusetzen, was auf der Universität erst zu lehren als unstatthaft schon längst sich herausgestellt hat; wie ganz anders könnte von ihnen Physiologie, *materia medica* u. dgl. vorgetragen werden, wenn sie

bei ihren Hörern nur so viel Kenntnisse voraussetzen dürften, als durch einen einstündigen Unterricht in den untern Klassen der Lateinschule ohne Mühe erworben werden kann? Darüber ist bei den betreffenden Lehrern nur eine Stimme, und wenn dann doch noch nicht daran gedacht worden ist, zu helfen, wo's Noth thut, so lässt sich dies nur dadurch erklären, dass es bei uns an einem Organ fehlt, um dergleichen Erfahrungen praktisch zu verwerthen, besonders aber dadurch, dass die Universität allzusehr in stolzer Abgeschlossenheit verharrt und zu wenig um die Frage der Vorbildung sich kümmert. Gehen wir nach dieser kleinen Abschweifung zu einer andern Fakultät über! Welch bedeutender Gewinn wäre es für die künftigen Verwaltungsbeamten (und die Hälfte der Rechte studirenden Jugend wendet sich der Verwaltung zu), wenn sie Kenntniss hätten von dem Reiche, dessen Produkte in ihrem künftigen Fache eine so bedeutende Rolle spielen? wenn die Hörer nationalökonomischer und verwandter Collegien wenigstens nicht ganz Laien wären in den Dingen, die dort einen nicht unwesentlichen Faktor ausmachen. Wenn wir ferner die Theologen nicht unkundig mit der Pflanzenwelt uns vorstellen, so müssen wir allerdings gestehen, dass wir den Zusammenhang nicht nachzuweisen im Stande sind, in dem z. B. Dogmengeschichte und Symbolik mit der Botanik stünden, wenn wir aber das Leben betrachten, wie es ist, so wäre am Ende etwas mehr Kenntniss der Natur und etwas weniger Eifer für confessionelle Distinktionen das grösste Uebel nicht, das diesen Stand treffen könnte; ohnehin weis't die isolirte Stellung, die die meisten Theologen im spätern Leben einnehmen und die dieselben recht eigentlich zu Vermittlern der Bildung in den Kreisen des Volkes macht, fast mit nöthigender Gewalt auf einige Kenntnisse der Natur; zu dieser aber ist die Botanik so recht die Eingangspforte. Was endlich die künftigen Lehrer der Mittelschulen anlangt, so dürfte es nach dem Gesagten überflüssig sein, nur ein empfehlendes Wort für die besagten Kenntnisse beizubringen.

Wohin wir also blicken mögen in den Reichthum der allgemeinen Universitätsbildung, aus welcher die künftigen Männer der Heilkunst, der Verwaltung, der Kirche, der Schule hervorgehen sollen: keiner derselben wird schwer tragen an einem Wissen, dessen vielfältiges Verschlungensein mit allem menschlichen Thun und Treiben nachzuweisen hier nicht unsre Aufgabe ist; ja führten Zwangskollegien und Zwangsexamina nicht zumeist zu dem Gegentheil dessen, was

man zu erreichen beabsichtigte (Beispiele anzuführen ist nicht nöthig, weil sie vor aller Augen liegen), so wäre es so übel nicht, wenn jeder künftige Verwaltungsbeamte, Lehrer, Theolog einen Beweis darüber liefern müsste, dass ihm das oftberührte Gebiet nicht ganz fremd geblieben ist.

Mit noch stärkerer Gewalt aber als an das Gymnasium, als Vorbereitungsanstalt für die Universitätsstudien, tritt unsre Forderung an die lateinische Schule, als der vorbereitenden Anstalt für jegliche Art weiterer Bildung. Mag nun einer, der die Lateinschule absolvirt hat, sich auf das Realgymnasium begeben, oder seine Studien im humanistischen Gymnasium weiter fortsetzen, oder zu Handel und Gewerbe übergehen: das was er von der lat. Schule mitgebracht hat, soll gewissermassen den allgemeinen Grundstock des Wissens bilden, an den sich alles weitere Lernen leicht und zweckmässig anschliesst; aus dem, was er hier gelernt hat, soll sich die weitere Bildung für einzelne Fächer, die Anstelligkeit zu jeglicher Art des Wissens gewissermassen von selbst ergeben. Ist nun diess der Fall (und in dieser Beziehung scheint ein 3jähriger Cursus der Lateinschule allerdings mehr für sich zu haben, als ein vierjähriger), ist wirklich der Unterricht der Lateinschule der solide Unterbau für alles, was Wissenschaft, Kunst und höheres Gewerbe später aufzubauen haben, so wird eben aus der weiten Ausdehnung des Unterrichts unser Postulat seine Dringlichkeit ableiten, mit andern Worten: je mehr die Lateinschule als die beste Vorbereitung für alle künftigen Berufsarten gilt, um so mehr hat sie die Verpflichtung, unter ihre Lehrfächer dasjenige aufzunehmen, dessen Zweckmässigkeit und Bildungskraft darzulegen der Zweck dieser Zeilen war.

Wie nun aber diess zu geschehen habe, wie viel Stunden dem Unterrichte in der Botanik zugewiesen werden sollen; von wem der Unterricht ertheilt werden soll, ob von den Klasslehrern oder den Lehrern der Arithmetik — das sind alles Fragen, die leicht gelöst werden können,*) sobald die eine Frage entschieden ist, ob sie überhaupt in den Kreis der Unterrichtsgegenstände aufgenommen werden soll oder nicht.

*) Die Lösung dürfte doch nicht so leicht sein; vielmehr scheint gerade die Schwierigkeit der Ausführung der Aufnahme der Disciplin hinderlich zu sein. Wir wünschten desshalb, dass der Hr. Verf. sich des Näheren noch in diesem Punkte ausspräche. Gelingt ihm der Nachweis der Ausführbarkeit seines Vorschlages in dem Masse, als dieser selber einleuchtend ist, dann, aber erst dann wird die Sache dem Bereiche der *pia desideria* entrückt und praktisch werden. Die Red.

Dass nun aber der ganze Vorschlag nicht aus subjectiver Voreingenommenheit, sondern aus reiflicher Erwägung der Verhältnisse und der gewissen Ueberzeugung hervorgegangen ist, dass die Frage früher oder später doch erledigt werden müsse, diess, denken wir, wird jedem klar werden, der sich die Mühe nicht hat verdriessen lassen, unserer etwas lang gerathenen Auseinandersetzung bis ans Ende zu folgen; aber kurz und überzeugend zugleich zu schreiben, ist eben nur wenigen Glücklichen verliehen; wir andern müssen zufrieden sein, wenn Ausdehnung der Rede und Ueberzeugungskraft wenigstens nicht in umgekehrtem Verhältniss zu einander stehen.

Ansbach. **Dr. Schreiber.**

Der Unterricht in der deutschen Sprache.

Ein Aufsatz in Nr. 1 dieser Blätter behandelt die Frage, ob Fachlehrer für den Unterricht im Deutschen am humanistischen Gymnasium wünschenswerth seien und ist zunächst gegen das grössere Publikum gerichtet. Hr. Prof. La Roche tritt eifrigst für das bisherige Lehrsystem ein, und hat sich dadurch den Dank der Klassenlehrer verdient. Wenn er dagegen von den unbilligen Forderungen des Publikums spricht, indem er anknüpft an die, wie er sagt, fast sprichwörtlich gewordene Phrase: „die Schüler des Gymnasiums könnten nach achtjährigen Studien nicht einmal einen ordentlichen deutschen Aufsatz anfertigen", so frage ich, wer ist dieses Publikum? Ist es das ungebildete? Mit diesem haben wir nichts zu schaffen. Ist es aber das gebildete, so hat diese Aeusserung, wenn sie wirklich gethan wird, eine ganz andere Bedeutung als die, welche ihr Hr. La Roche unterlegt. Einen Stil im Sinne Buffons von einem 18jährigen Jünglinge verlangen wäre ja mehr als unverständig; einen so eigenthümlichen, so charakteristischen Stil schreiben überhaupt nur die wenigsten Menschen. Man vermisst gewiss auch nicht die Tiefe des Wissens, welche etwa bei dem Verfasser einer wissenschaftlichen Abhandlung vorausgesetzt wird. Nein, diese Auffassung scheint mir viel zu ideal: unser Publikum ist prosaischer. Es verlangt höchstens, dass das Gymnasium seine Schüler so weit bringe, dass sie schlüsslich im Stande sind ein aus ihrem Gesichtskreis genommenes Thema ordentlich zu bearbeiten, d. h. klar zu durchdenken, richtig in seine Theile zu zerlegen und in gefälliger Form auszuführen, kurz

dass sie die allgemeinen Regeln der *inventio*, *dispositio*, *elocutio* kennen und vor allem praktisch zu verwenden wissen. Und ich glaube, die Berechtigung dieser Forderung muss anerkannt werden, eben so wie leider die Thatsache, dass oft nur die geringere Zahl unserer Schüler dieser Anforderung entspricht. Daher scheint mir denn auch nichts näher zu liegen, als dass wir uns bemühen den Grund dieser Erscheinung ausfindig zu machen, weil sonst an eine nachhaltige Besserung nicht zu denken ist.

Ich für meine Person finde den Grund der oft geringen Leistungen unserer Schüler weder in dem Klasslehrersystem noch in der unbedeutenden Anzahl der Lehrstunden, die aufs Deutsche verwendet werden, sondern darin, dass die Schüler weder in dem Gebrauch der Muttersprache gehörig praktisch geübt noch mit der Theorie hinreichend bekannt gemacht werden: ich vermisse, wenn ich offen reden soll, einen streng geordneten Lehrgang, eine Methode, ohne welche gerade der deutsche Unterricht eigentlich nichts ist. Ich rede natürlich nur von dem Unterricht in den deutschen Stunden. Genau genommen ist und muss der gesammte Unterricht ein fortwährender Unterricht in der Muttersprache sein. Vor allem gilt dies von dem Unterrichte in den fremden, besonders in den klassischen Sprachen, ohne welchen ich mir einen Unterricht in der Muttersprache gar nicht denken möchte. Wenn wir uns aber einbilden, dass in Folge dessen der eigentlich deutsche Unterricht ziemlich überflüssig oder gar die praktischen Uebungen entbehrlich seien, so ist das ein grosser Irrthum, hervorgegangen aus jener idealen Weltanschauung, die unserm Stande zwar in vieler Hinsicht ein Trost, manchmal aber auch ein Hinderniss ist, die wahren Bedürfnisse der Jugend zu erkennen. Ich gehöre nicht zu denjenigen, welche in den deutschen Aufsätzen die Hauptaufgabe des Gymnasiums oder das Ziel deutscher Jugendbildung erblicken; ich weiss, wie wenig durch sie allein zu erreichen wäre: aber es ist auch meine feste Ueberzeugung, dass wir die praktischen Uebungen in der Muttersprache nicht eifrig oder sorgfältig genug pflegen können, wenn anders die Schule ihrer Pflicht wirklich genügen soll.

Die Schwierigkeit der Methode liegt in dem Lehrgegenstande selbst. Die Muttersprache lässt sich einmal nicht so lehren wie eine fremde Sprache. Während der Lehrer einer fremden Sprache sich im Nothfalle nur an ein verständiges Lehrbuch zu halten braucht, um ein erträgliches Resultat zu

erzielen, so liegt hier umgekehrt das Geheimniss vielleicht eben darin, dass alles was so zu sagen nach dem Lehrbuche schmeckt, absichtlich vermieden, gleichwohl aber dem Schüler ohne dass er es recht merkt gründlichst beigebracht werden muss. Dazu kommt, dass der junge Lehrer hinsichtlich der Methode in der Regel ohne alle Vorbereitung für diesen Unterrichtszweig in das Amt tritt, ein Mangel, der, je gewissenhafter der Lehrer ist, desto schwerer empfunden wird. Auf Universität geschieht nichts dafür, und kann auch wohl nichts geschehen, wenn auch Vorträge über Rhetorik wohl am Platze sein dürften. Tritt aber der Kandidat in die Praxis, so erhält er, mag er verwendet sein wie er immer will, sogleich eine gewisse selbstständige Stellung und ist sich so gut wie selbst überlassen. Ist ja jetzt, nachdem die Prüfungen am Schlusse des Jahres aufgehoben sind, überhaupt jede Gelegenheit genommen die Collegen in dem Schulzimmer zu beobachten und in pädagogischer oder didactischer Hinsicht von ihnen zu lernen! Nun studirt der junge Lehrer methodologische Handbücher, wenn er solche kennt, oder ein College ihm einige zu nennen die Güte hat, ohne immer dadurch viel gescheidter zu werden; mancher, dem derartige Hilfsmittel abgehen, riskirt auch etwas, indem er sich auf seinen natürlichen Takt verlässt, oder ahmt einfach seinen eigenen früheren Lehrer nach: jeder aber fängt an, zu probiren. Und da nun der deutsche Unterricht keinen Gelehrten, wohl aber einen ganzen Lehrer verlangt und zwar mehr als jeder andere Lehrgegenstand, der Lehrer aber so gut als der Dichter geboren wird, so führt den einen und andern — denn geborene Lehrer gibt es auch nicht sehr viele, wenn auch mehr als geborene Dichter — die glückliche Naturanlage bald auf den richtigen Weg, die grosse Mehrzahl aber wird entweder unzufrieden mit ihren Leistungen immer nach demselben suchen, oder sich in einzelnen Gewohnheiten gefallen, die vielleicht manches Gute wirken, niemals aber den Namen einer eigentlichen Methode verdienen.

Soll diesem Uebelstande abgeholfen werden, so könnte es wohl am gründlichsten dadurch geschehen, dass dem Lehramtskandidaten irgendwie die Möglichkeit geschaffen würde sich unter der Leitung eines bewährten Schulmannes zu seinem Berufe auch praktisch auszubilden, eine Einrichtung, die sich im Interesse der Schule in jeder Hinsicht sehr empfehlen dürfte. Allerdings ist die wissenschaftliche Bildung des Lehrers die erste Bedingung einer erfolgreichen Wirksamkeit. Nicht

weniger wichtig aber ist die Methode; ja es will scheinen, als ob diese um so mehr vervollkommnet werden müsse, je höher die Anforderungen der Gegenwart an die Schule sich steigern.

Dass man in Bezug auf Pädagogik und Didaktik auch aus Büchern viel lernen könne, wird Niemand bestreiten; im Gegentheile, es wird das ernste Studium der einschlägigen Literatur für jeden Lehrer unerlässlich sein. Allein die beste Schule ist eben die Schule selbst, wenn der junge Lehrer eine Zeit lang täglich unter den Augen eines Meisters arbeitet und von diesem nicht nur genau beobachtet, sondern auch belehrt und auf seine Missgriffe und Fehler, die gar nicht zu vermeiden sind, aufmerksam gemacht wird. Ich wüsste nicht, wodurch das Schulwesen mehr gehoben werden könnte, und ich glaube auch, dass mir jeder zustimmen wird, der das Glück hatte einen anerkannt tüchtigen Lehrer auch nur eine Stunde in der Schule hören zu dürfen.

Einen andern Ausweg sehe ich darin, dass wir uns in diesen Blättern gegenseitig unsere Erfahrungen mittheilen, die älteren Collegen um zu belehren, die jüngeren um sich belehren zu lassen. Vor allen sind zu solchen Mittheilungen diejenigen berufen, welchen es beschieden war auf den verschiedenen Stufen Unterricht zu ertheilen, weil sie zugleich am leichtesten einen Lehrgang des gesammten deutschen Unterrichts vorzuzeichnen vermögen. Nur ist es wünschenswerth, dass man nicht immer bei allgemeinen Erörterungen verweile, sondern uns lieber mitten in die Werkstätte hineinführe, um an einem praktischen Falle die Methode zu zeigen; denn ein einziges Beispiel ist in der Regel instructiver als seitenlange Explicationen. Eine besondere Aufmerksamkeit muss den Aufgaben der lateinischen Schule geschenkt werden, weil diese an und für sich grössere Umsicht erfordern und, wie es scheint, auch am meisten zu wünschen übrig lassen. Zugleich lassen sich nebenbei passende Hülfsbücher erwähnen, was bei der Legion dieser Werke gewiss allgemein dankbar anerkannt wird.

Endlich empfiehlt sich die Methode des deutschen Unterrichts auch als Gegenstand von Lehrerconferenzen. Denn es ist nicht blos nöthig, dass der Unterricht streng methodisch ertheilt wird, sondern auch dass er auf den verschiedenen Stufen genau ineinandergreife, damit nicht ein Lehrer des andern mühsam geschaffenes Werk durch seine völlig verschiedene Behandlung der Sache wieder zerstöre. Auch hier

gilt es, die niederen Lehrstufen besonders ins Auge zu fassen. Natürlich genügt ein einfaches Citiren der Schulordnung nicht, wenn diese auch die Grundlage der Verhandlung abgeben muss; vielmehr muss man sich klar zu werden suchen, wie sich die allgemeinen Bestimmungen der höchsten Verordnung am zweckmässigsten im Einzelnen ausführen und der Aufgabe des Gymnasiums entsprechend zum Gedeihen der Jugend verwerthen lassen. Ich erachte es für ein Glück, wenn Verordnungen allgemein gehalten sind, indem solche die Freiheit des Lehrers wahren, aber um so genauer müssen sie dann auch und zwar von allen Lehrern, deren Wirkungskreis durch sie berührt wird, gemeinsam besprochen und interpretirt werden.

Vielleicht wissen andere noch weitere Wege anzugeben, die zum Ziele führen; jedenfalls würde ich zum Fachlehrersystem erst dann meine Zuflucht nehmen, wenn alle andern Mittel verbraucht sind. Durch Beibehaltung des Klasslehrersystems halten wir, abgesehen von andern Dingen, die unfruchtbare theoretische Behandlung der Muttersprache von unsern Schulen fern, weil eben die grammatischen und stilistischen Regeln in der Hauptsache bei dem grammatischen und stilistischen Unterricht der alten Sprachen gelehrt werden, und in den deutschen Stunden nur zu ergänzen oder übersichtlich zusammenzuordnen sind. So bleiben uns die eigentlich deutschen Stunden fast ganz zu praktischen Uebungen übrig, und das ist schon der beste Anfang zu einer ordentlichen Methode; denn dass der deutsche Unterricht überwiegend praktischer Natur sein muss, unterliegt doch wohl keinem Zweifel. Eben dadurch ist auch der Schlüssel gegeben zu dem Räthsel, welches Hr. Schedlbauer (S. 64 oben) darin findet, dass nach unserer Schulordnung auf die Muttersprache durchweg zwei*) Wochenstunden, auf die Mathematik dagegen vier und auf das Lateinische und Griechische gar noch mehr verwendet werden sollen. Die wenigen Unterrichtsstunden genügen vollkommen, nur müssen sie richtig verwendet und gehörig ausgenützt werden.

Gegen einen Fachlehrer möchte ich mich auch als Erzieher verwahren. Ist die Thätigkeit des Klassenlehrers nur

*) In den beiden untersten Klassen sind es übrigens drei. — Auch kann ich meine Verwunderung darüber nicht unterdrücken, dass man von unsrer Seite klagt, es sei die Muttersprache gegen die alten Sprachen zu kurz gekommen. Ich denke, die Zeit für die alten Sprachen ist knapp genug zugemessen.

auf den Unterricht in den alten Sprachen beschränkt — die Arithmetik ist ihm in vielen Anstalten jetzt schon abgenommen —, so ist seine Einwirkung auf die Erziehung, die doch gar nicht gross genug sein kann, entschieden gelähmt. Sehe ich davon einigermassen ab, dann kommt mir der Gedanke, ob es nicht zweckdienlich wäre (besonders in der lateinischen Schule) den Unterricht auf einer Stufe, also etwa von je zwei Klassen in eine Hand zu legen und den Lehrern der ersten und dritten Klasse zu übertragen. Jedenfalls wäre diese Einrichtung in der Natur der Sache begründet und auch leicht ausführbar, indem ja die Lehrer der zweiten und vierten Klasse einen andern Lehrgegenstand (Geographie oder Geschichte) dagegen übernehmen könnten, wodurch zugleich dieser zweite Lehrgegenstand wesentlich gefördert würde. Ich erinnere an die Pfalz, wo schon seit Jahren an mehr als einer isolirten lateinischen Schule eine ähnliche Theilung der Arbeit besteht, ohne dass sich andere Nachtheile dabei herausgestellt hätten, als dass etwa die Zahl der wöchentlichen Unterrichtsstunden sich gegenseitig nicht immer ganz ausgleichen lässt.

Um jedoch nicht immer beim Allgemeinen stehen zu bleiben, erlaube ich mir schlüsslich einige kurze Bemerkungen über den deutschen Unterricht auf der untersten Stufe. Dabei verwahre ich mich ausdrücklich gegen die Ansicht, als wollte ich damit etwas besonderes oder neues sagen: nein, ich will nichts weiter als meinen guten Willen zeigen und dadurch, dass ich anfange zu reden, einen erfahreneren Collegen zum Weiterreden veranlassen.

Der Unterricht muss überwiegend praktisch sein. Grammatik wird im allgemeinen nur getrieben, so weit sie zu den praktischen Uebungen nöthig ist. Die gründliche Einübung der Declination, Conjugation, des Gebrauchs der Präpositionen u. dgl. ist nicht zu umgehen, wird jedoch mit dem lateinischen Elementarunterricht eng verbunden, weil nur durch die stete Vergleichung beider Sprachen ein Verständniss ihrer Formen möglich ist. Umfang und Mass der grammatischen Uebungen wird durch die Fehler des Schülers bedingt. Ein Hauptlehrmittel ist das Lesebuch. Eigentliche Leseübungen sind fortwährend anzustellen, da unsre Schüler zu wenig aus der Volksschule mitbringen und selbst im Gymnasium oft noch recht schlecht lesen; dadurch wird zugleich erreicht, dass das Lateinische und Griechische besser gelesen wird, als es gewöhnlich der Fall ist. Die Analyse der Musterstücke

verlangt besondern Takt, weil sie leicht kleinlich und langweilig wird. Man erkläre lieber zu wenig als zu viel und verweile namentlich nicht zu lange bei den einzelnen Wörtern, weil dadurch das Muster nur zu leicht zum Schrecken wird. Passende Stücke werden nach der Erklärung, und nachdem sie von mehreren Schülern und auch vom Lehrer laut vorgelesen worden sind, memorirt. Selbstverständlich müssen alle Schüler das gleiche Stück lernen. Zur Hebung des mündlichen Vortrags ist es nöthig oft prosaische Stücke lernen zu lassen; denn ein Gedicht können nur wenige, dagegen Prosa alle Schüler ordentlich vortragen lernen. Vielleicht dürfte es sich auch empfehlen, wenn jedes Lehrercollegium gemeinschaftlich eine Auswahl von Gedichten veranstaltete, die im Laufe der Studienzeit gelernt werden müssten, weil dadurch die einzelnen Gattungen der Poesie mehr als bisher berücksichtigt werden könnten. Die Auswahl könnte so zahlreich sein, dass sie etwa für 3 Jahreskurse neue Gedichte darböte. Soll der Schüler Sätze bilden und hat dabei freien Spielraum, so bringt er Ordinäres und was am Wege liegt; darum ist der Stoff immer näher zu bezeichnen und scharf zu begrenzen. Muss der Knabe den Stoff zu seinen Sätzen z. B. einer Beschreibung, Erzählung, Fabel oder einem Märchen entnehmen, das man vorliest oder frei vorträgt, so wird zugleich den späteren Nacherzählungen, sowie den freien Aufsätzen vorgearbeitet. Ueberhaupt soll man keine Nacherzählung verlangen, ehe der Schüler in der Satzbildung gehörig geübt ist. Beschreibungen fertigen die Schüler gern, und bringen es darin auch bald zu einer gewissen Gewandtheit. Nur versäume man nicht ihnen hilfreich beizustehen, schon um den Unterschleif zu verhüten und die Eltern und Geschwister zu schonen. Ein einzelner Gegenstand einer Gattung wird besser beschrieben als die Gattung selbst. Die nöthigen Gesichtspunkte findet der Schüler leicht; die Anordnung derselben muss der Lehrer vermitteln. Soll z. B. ein Pferd beschrieben werden, so genügt sogar für den Anfang in der Regel ein einfaches Durchfragen der Klasse; der eine nennt dieses Merkmal, der andere jenes; dieser erwähnt Grösse und Farbe, jener Alter und Nahrung, und so ist im Augenblick der Stoff beisammen. Hilft der Lehrer dann unter Angabe der Gründe Ordnung in die Masse bringen, so gewinnt der Knabe zugleich ein Schema, eine Theorie, nach welcher er künftig arbeiten kann. Und wenn der Schüler Anfangs die Sätze ziemlich gleichförmig stilisirt, indem er

regelmässig „Pferd“ oder „Es“ zum Subject macht, so bedarf es auch wieder nur einer leisen Erinnerung an diesen Fehler, und es wird in späteren Beschreibungen kaum zweimal die ganz gleiche Satzform wiederkehren. Auch werden leicht mehrere einfache Sätze in eine Periode zusammengezogen, so dass also schon nach wenigen Uebungen eine ganz lesbare Beschreibung zu Stande gebracht ist. Gute Muster sind natürlich auch hier von grossem Werthe. Sind die Schüler weiter vorgerückt, machen ihnen auch kleine Briefe oder Erzählungen keine Schwierigkeiten mehr, wenn ihnen nur immer der Stoff entsprechend mundgerecht gemacht wird. Dagegen kann ich die beliebte Umsetzung von Gedichten in Prosa nicht billigen, ebenso wenig das Anfertigen von sogenannten Auszügen. Eine grosse Aufmerksamkeit erfordert auf dieser Stufe die Orthographie und Interpunction. Auch hier ist der praktische Weg der sicherste und kürzeste. Diktandoübungen schreibt die Schulordnung nur für die erste Klasse der lateinischen Schule vor: ich aber möchte sie auch auf die zweite Klasse ausgedehnt wissen, weil die Schüler beim Eintritte in unsre Anstalten nach meiner Erfahrung gerade darin besonders wenig leisten. Um das Auge des Schülers für orthographische Dinge zu schärfen, habe ich öfter kleinere oder grössere Musterstücke zu Hause wiederholt sorgfältig lesen lassen und dann einige Tage später daraus einzelne Stellen diktirt. Das Resultat war in der Regel ein günstiges; namentlich war der Einfluss dieser Uebungen zu bemerken, wenn ich sie in kurzen Zwischenräumen einigemal wiederholt hatte.

Unter den Lehrbüchern hat mir ausser den Werken von Raumer und Wackernagel, besonders „Hopf, über Methodik der deutschen Stilübungen“ und „Fr. Otto, Anleitung das Lesebuch als Grundlage und Mittelpunkt eines bildenden Unterrichts in der Muttersprache zu behandeln“ (6. Aufl.) gute Dienste gethan. Auch Kellners Schriften sind zu empfehlen, obgleich sie nur für die Volksschule bestimmt sind.

Schweinfurt. **Dr. J. Simon.**

Decus.

Bopp stellt *decet* gleich dem skr. *dêçayati* welches, als das Causativum von *diç* (*δεικ-νύναι*), eigentlich zum Vorschein bringen bedeutet und dem engl. *it shows (decet)* gleich kömmt. Demnach wäre *decet* auch verwandt mit *δίκη*, welches unbestrittener Maassen zu *diç (dic-o*, zeig-en, *I show*) gehört. Nun hat uns aber Glück, dieser gründliche Kenner namentlich der keltischen Sprache, doch für *decet* einen anderen Stamm

festgesetzt. Er stellt es zu skr. *dan̆ç*, welches *splendere*, scheinen, erscheinen aussagt. Vom Thema *dăç*, woher *daçâmi* (ich glänze), leitet nun Glück auch das irisch-kelt. *dech*, wovon *deachair (politio, nitor, splendor)*. Für die Nasalirung des W. *dan̆ç* und das Unterbleiben derselben im W. *decet* werde hier nur an λαμβάνειν und λαβεῖν, *nanctus* und *nactus*, *mingo* und ὀμίχλη, skr. *an̆ça* die Achsel, *tingo* althd. *zehôm* erinnert.

Aus *daç* hat sich also, mit Abschwächung des *a* in *e*, *decet* gebildet, eine an sich schon ganz gewöhnliche Formation. Dennoch aber glaube ich diese Annahme durch mehrere Beispiele aufrecht erhalten zu dürfen.

Skr. *ad* heisst denn bekanntlich im Lat. *edo*, *paç* heisst *specio*, *paçu*, *pecus*, *tan tendo*, *kal percello*, *ćala celer*. *X̆amâ (terra, humus*, χαμ-) liegt *in nemo* (aus *ne-hemo*). *ǵanu* ist *genu*, *tanu tenuis*, *tap tepeo*, *tamas tenebrae* (für *temebrae*, wie *pernicies* aus *permicies*). Skr. *dáxa* begegnet in *dexter*, *naç* in *necari*. Von *param (ultra*, πέραν) kömmt *perendie*, von *prać·precor*, von *prath* (ausbreiten) *interpretor* (= *explano)*, von *manas mens*, von *mâs mensis*, von *lagu levis* (für *leguis*), von *lap (dicere) lepidus* (*dicax*), von *lagh (salio, to leap*, λαγώς = *lepus*, (wie skr. *çaça* der Hase, von *çaç to leap)*. *Vexo* (für *vehso*, gehört zu *wah* = *veho*), *wan (accipio)* zu *vendo* (δίδωμι δέξασθαι. *Sáǵǵ (haerere, haesitare)* ist die Wurzel für *segnis (haerens)*; *sać* = *sequor*, *sad* = *sedeo*, *pad* = *pes*, *ǵala* = *gelu*; *pataka* = *peccatum (f. petacatum*, von *pat* = πετεῖν).

Und so ist denn auch *daç-* = *decus*. — Ferner ist aber unser *decet* immer, und gewiss mit Recht, als verwandt mit δοκεῖ (= φαίνεται) betrachtet worden, wornach wir nun die Umlautung des *e* in *o* erhalten. Auch hiefür möge mir erlaubt sein, bestätigende Beispiele beizubringen. Sanskrit *katara* (*úter)* heisst daher jonisch nicht κάτερος oder κέτερος, sondern κότερος. Ganz auf gleiche Weise wird skr. *prati* προτί (πρός). *arbha (proles)* liegt in ὀρφανός (der als Kind Angenommene oder Anzunehmende), *âçu* in ὠκέως, *pada* in πούς, ποδός. Von skr. *nâhbi* (der Nabel, die Nabe) ward ὀμφαλός, eine Metathesis für νοφαλός. Skr. *kand (irasci)* κοτέω. *ǵnâ* ist γνῶναι, *naç* (*necari*, *mori)* ist νοσεῖν, (vergl. *morbus* = νόσος zu *mori*, d. h. der sterben Machende, den Tod Bringende). Skr. *pati (dominus)* in δεσπότης (für δεμσπότης, d. h. *dominus potens*). Skr. *patni (uxor)* in πότνια. Von *ad* (*edo*) findet sich das Substantivum ὀδούς, eigentlich ein Participium von einem ὄδωμι (skr. *adâmi*). Das lat. *edens* ist auch der Essende = ὀδούς, erlitt nur die Aphaerese und lautet *dens*, eine Aphaeresis, wie sie auch *sum* (für *esum* = ἐσμί) aufweist. — Das δοκεῖ zu *daç* gehalten ist daher vollkommen berechtigt.

Wenn nun das Sanskrit *daç*, das Lateinische *dec-*, das Griechische δοκ- lautet, so hat dagegen die deutsche Sprache den Stammvokal *i* an-

genommen. Das altd. *ziari, zieri, ziere* (die Zier) entwickelte sich nämlich aus *zihere, tihere (decor-um)*. Für den Ausfall des Buchstaben c in *ziere* vergleicht Schmeller das altfrz. *seure* (*sûre*) aus *securus*, wo auch noch *a la dîme* (*decima*), Demmer f. Zehentmaier, *le prôneur* (*praeconiator*) erinnert werden könnte. Zur Sache einige Beispiele! skr. *grah* (*sumere*) bair. kriegen, d. h. bekommen. Von *ǵas (caedere)* kömmt goth. *qvis-tjan (perdere)*, von *sad* sitzen. Skr. *drâkh (arescere)*, woher ags. *drigg* (trocken). *pat* (fallen, niederfallen), woher *peto*, althd. *pittan*, bitten, (d. h. *προσκυνεῖν*). *bandh* = binden. *mahat* (*μέγας*), goth. *mikils*;

b'aga (beatitudo), goth. *gabigs* (*beatus, dives*). *wap* (*texere*, weben), alth. *wibu*. *wanć* (*optare*, wünschen), ags. *viscan, to wish*. *sah* (*valeo, praevaleo*), woher siegen (der Stärkere sein). *saptan* (*septem*), sieben. *wâdh* (schütteln, erschüttern), goth. *vithon*.

sap (*ἕπομαι*), goth *sipôneis* (*discipulus*, eig. *sectator*). *paś* (*capio*) fange, woher Finger. Vom Thema *pâ* (trinken) hatte schon Sanskr. *piwâmi, pibâmi* (*bibo*) und von daher althd. *bier*.

So viel über die Veränderung des Vocals, der als *a* und *e* und *i* und *o* erscheint. In *ǵanu* = *genu* = *knie* = *γόνυ*, spielen alle Vocale in Einem Worte. Ein Aehnliches bei *ǵanî* (*mulier*) = *genitrix* = goth. *qvinô* = *γυνή*, (verw. zu altnord. *kôna*). — Der Consonant *z* nun, der aus dem erweichten *d*-, oder *t*-Laut hervorging, bedarf keines näheren Eingehens. „Zier" wurde eben aus *decor-*, wie z. B. Zunge aus goth. *tuggo*; wie bair. zwagen (woher Zwehel, Zwehl das Handtuch, *la toile*, Waschtuch) aus goth. *thvahan* (waschen); wie bair. Zacher,*) verw. mit althd. *tâcht* oder *dâht* (der Docht), aus skr. *dah* (*urere*); wie althd. *zehôm* aus *tingo*, skr. *dih* (*oblinere*); wie Zähre aus goth. *tagr*, *δάκρυ*; wie Ziel aus goth. *til*; wie zimmern aus goth. *timrjan* u. s. w.

Dem Sinne und der Bedeutung nach endlich fällt „Zier" zusammen z. B. mit dem Worte *gala*, welches eben auch den Begriff Glanz, Schimmer enthält. Das kelt. Wort Galla hat die Bedeutung *fairness, brightness, beauty*, skr. *ǵalâ* (splendor). Galla (*decor-*) wäre demnach ganz das obige *deachair* (*splendor*). Die Zier entspricht ferner der Bedeutung nach dem griech. *κόσμος*, verw. zu *καιν*, skr. *ćand, ćad* (*splendere*), *candere*. Hiemit wird wieder zu vergleichen sein *mundus* und *munditia* (Zierde), von skr. *maṅḍa* (*ornamentum*), *maṅḍ* (*gaudeo*). Und *maṅḍa* erinnert in dieser seiner Bedeutung sofort an skr. *lalâma* (*decus, ornamentum*) verwandt zu *lal* (*hilarem esse*), also *maṅḍ*, in der Causalform *lâlâyâmi* (*exhilaro*). Ueber das synoyme *ornamentum* (*decus*) hat sich bisher weder Benfey noch die Kuhnische Zeitschrift ausgesprochen,

*) Fehlt in Schmellers bair. Wörterbuch.

Bopp's treffliche Vermuthung (Gloss. S. 19 u. 250) gibt die Bedeutung nicht. Stände aber *orno* in Verwandtschaft mit skr. *ush* (*urere*, perf. *us-si*) *lucere*, *splendeo*), so hätten wir *ornatus* in der Bedeutung von *decus*, d. h. *splendor*, und *orno* verhielte sich zu *uro*, wie das skr. Substantivum *osha* zu *ush*. Varro bietet wirklich als älteste Form *osnamentum*. — Nur noch Ein Wort mit dieser Bedeutung! — *Decorare* heisst skr. *çôbhayâmi*, wieder von *çumbh* oder *çubh* (*splendere*), woher Adj. *çubhra* (sauber, *decorus*).

Also *decus* und seine verwandten Wörter enthalten vorzüglich und zumeist den Gedanken von Licht, Helle, Heiterkeit, Glanz, gewiss auch ein Mitbeweis von der Richtigkeit unserer Zusammenstellung des *dec* und *daç-*.

Freysing, den 9. Mai 1865. **Zehetmayr.**

Die Elemente der lateinischen Formenlehre, in gründlicher Einfachheit, gestützt auf die Resultate der vergleichenden Grammatik von Friedrich Bauer. Erster Theil: Die eigentliche Formenlehre. Zweiter Theil: die Partikeln der lat. Sprache. Nördlingen bei Beck 1865.

Wirft man einen prüfenden Blick auf die lateinischen und griechischen Sprachlehren, die in neuerer Zeit in fast unendlicher Menge ans Tageslicht sich drängen, so bemerkt man leicht, dass alle in einem Punkte mit einander übereinstimmen, in anderer Beziehung aber auch wesentlich von einander abweichen. Das haben alle gemeinsam, dass sie, den älteren Grammatiken gegenüber, auf Vereinfachung des Lehrstoffes und auf Ausscheidung des für die Schule Unnöthigen bedacht sind. In Bezug auf den eigentlichen Lehrgang dagegen suchen sich zwei Richtungen den Vorzug streitig zu machen. Nach der einen sind die Lehrbücher nach altem Herkommen auf praktisch-empirische, nach der andern mehr auf rationelle Weise, d. h. auf Grund der neueren Sprachforschung, besonders der vergleichenden Grammatik, bearbeitet. Wer wollte leugnen, dass die erste altbewährte Lehrweise ihr Gutes hatte uud noch habe? Dass aber auch die andere ihr volles Recht besitze, dürfte nur bezweifeln, wer sich entweder mit ihr nicht genügend bekannt gemacht oder dieselbe beim Unterricht noch nicht selbst in Anwendung gebracht hat. Wir wenigstens sind überzeugt, dass sie für die Zukunft in unseren Schulen je mehr und mehr zur Anerkennung kommen werde, sind jedoch der Ansicht, dass in ihr dasjenige, was zunächst für die Schule sich eignet, von dem getrennt werden müsse, was ins Bereich der eigentlichen Sprachwissenschaft gehört. Erst bei Einhaltung der bestimmten Grenzen wird diese Lehrweise der Schule diejenigen Früchte gewähren, die der Natur der Sache nach von ihr erwartet werden können.

Schon die Ueberschrift des Bauer'schen Werkes zeigt, welchen Weg der Verfasser eingeschlagen hat. Derselbe, durch die in 6ter Ausgabe verbreiteten „Grundzüge der neuhochdeutschen Grammatik" rühmlich bekannt, hat in den Vorreden die Herausgabe seiner Arbeit zu rechtfertigen und die Nothwendigkeit der neueren Methode auch für das Lateinische

darzuthun gesucht, und zwar in einer Weise, mit der wir vollkommen einverstanden sind. Beide Theile zeigen von dem redlichen Streben so wie von der tüchtigen Sachkenntniss des Verfassers. Mit Recht hat er manche Bestandtheile der Satzlehre in die Formenlehre herübergenommen, um gleichsam das an und für sich trockene Gerippe der letzteren mit Fleisch und Blut zu umkleiden. Wenn er aber selbst erwähnt, er habe erwachsene junge Leute auch in den Elementen des Lateinischen zu unterrichten und er sei Berufes halber zur Fertigung des Lehrbuches genöthigt worden, so ist damit nach unserem Dafürhalten schon angedeutet, welcher Massstab bei Beurtheilung des Buches anzulegen sei. Anders ist erwachsenen jungen Leuten, anders 8—10jährigen Knaben eine Sprache zu lehren. Für letztere ist eine Grammatik vonnöthen, die den Lehrstoff in gedrängter Uebersichtlichkeit und zugleich in leichtfasslicher, dem jugendlichen Alter angemessener Sprache vorführt, eine solche, die vor allem die beiden Klippen, des „Zuviel“ und „Zuwenig“, zu umgehen weiss. Dies gilt namentlich für die Formenlehre, die, falls sie nicht zuletzt Ekel uud Widerwillen erregen soll, so rasch als möglich, weniger durch abstracte Regeln, als durch sachgemässe Uebung, zur Kenntniss gebracht werden muss. Dazu ist aber das Bauer'sche Lehrbuch zu lehrhaft, zu hoch gehalten. Wenn wir dies im Hinblick auf die Schule zu äussern uns gezwungen sehen, so können wir nicht umhin, auf der andern Seite zu versichern, dass dem Lehrer darin eine reiche Fundgrube zum Unterricht sich öffnet, und dass auch der reifere Schüler dadurch die gehörige Befestigung finden wird, wenn er anders zur Wiederholung der Formenlehre Zeit und Lust haben sollte.

Dies im Allgemeinen über das Bauer'sche Werk! Was das Einzelne betrifft, so beschränken wir uns auf folgende Bemerkungen. Zu wünschen wäre, dass die Quantitätsbezeichnung der Endungen für Decl. und Conj. vollständiger angegeben wäre. In der I. Decl. vermisst man am gehörigen Platze die Ablativ- und Dativendung *abus* für *filia* und *dea*, in der II. die Genitivendung *ûm* bei *nummûm* etc. In der III. ist zwar durch neuere Untersuchungen manche früher allgemein angenommene Regel als nicht ganz stichhaltig erfunden worden; doch ist von Bauer auch manche noch nicht angefochtene beseitigt, z. B. *restim, reste — navem, navi* etc. Ueberhaupt scheint uns die ganze Bestimmung Bauer's über die Ablativendung *e* und *i* sowie über die Genitivendung *um* und *ium* nicht scharf und klar genug zu sein, besonders hinsichtlich der Adjectiva. *Panis* sollte wirklich, wie B. meint, seltener *um* haben als *ium*? In der IV. Decl. könnte die Regel über die Endung *ubus* kürzer gefasst werden. Ganz auffallend sagt aber B. betreffs der V. Decl.: „Nur *meridies* der Mittag und *dies*, wenn es eine Zeitdauer oder eine Frist (!) bezeichnet, sind *masculina*.“ Bei den dreigeschlechtigen Adjectivis der III. fehlt *puter*. Bei der Comparation der Adject., die vor *us* einen Vocal haben, erwähnt B. unnöthiger Weise *tenuis* als Ausnahme, während doch überhaupt die Adject. der III. dabei ausser Spiel bleiben. Nicht gefallen will uns die Eintheilung der *Pronomina personalia* in das ungeschlechtige und das geschlechtige Pronomen; wann endlich rücken die *Casus obliqui* von *is, ea, id* an die Stelle des Pron. der III. Person ein neben dem reflexiven *sui, sibi* etc.? — „Sie schlagen sich (*se*), d. h. einer den andern, unter einander (*inter se*)“ heisst es S. 46; diese Vermengung des *Pron. reflex.* u. *reciprocum* ist gegen den echten Sprachgebrauch. Bei *iste* ist im Gegensatz von *ille* und *hic* die Bedeutung nicht gehörig hervorgehoben, *hicce*, und was davon vorkommt, nicht erwähnt. Von *Pron. interrogativum qui, quae, quod* ist gesagt, „es sei adjectivisch, doch auch substantivisch;“ sollte aber

dasselbe irgendwo in der That substantivisch vorkommen? Bei *aliquis* fehlt die Angabe des *Neutr. Plur. aliqua.* „In Betreff des wünschenden Modus, heisst es S. 56, sehen *Conj. Praes.* und *Imperf.* auf die Gegenwart, *Conj. Plusq.* auf die Vergangenheit;“ warum ist der *Conj. Perf.* bei Seite gelassen? Ganz ungehörig und unzureichend ist S. 57 der Ausdruck: „Im Deutschen braucht man (bezüglich des *Conditionalis*) das Hilfszeitwort „würde“. Eben so auf derselben Seite: „Auch die Stelle des befehlenden Modus, des Imperativs, vertritt der Conj. zuweilen, dann steht aber immer (?) das Praes., zuweilen auch (!) das Perf.“ Hier ist alles nicht nur sonderbar, sondern auch unrichtig gehalten; das Perf. findet sich in dieser Beziehung nur im negativen Satze mit *ne.* Weiter unten auf der nämlichen Seite steht: „den eigentlichen Imp. drückt der Deutsche durch sollen, müssen aus;“ letzteres Hilfszeitwort ist zu streichen. Das II. Sup. drückt nach S. 58 den Ausgangspunkt einer Bewegung aus, z. B. *cubitu surgere;* dies ist aber eine zu enge Begriffsfassung für das Sup. II. Die III. Conj. nennt B. die starke, die der drei andern die schwache; gewissermassen könnte man eher die Verba der I., II. und IV. Conj. contracte heissen. Als Adverbium zu *uberius* führt B. mehrmals die Superlativform *uberrimum* an für *uberrime.* Im II. Theile, der überhaupt mit grosser Umsicht und Gründlichkeit bearbeitet ist und dem wir desshalb auch den Vorrang vor dem I. einräumen müssen, ist uns nichts Besonderes als zu beanstandend vorgekommen, es müsste denn sein, dass man hie und da wegen zu gesuchter, allzu haarspaltender Eintheilung mit dem Verfasser rechten könnte. B. ist im Ganzen der von Becker und dessen Anhängern eingeführten Anordnung der Satzlehre gefolgt. Ob aber z. B. die Unterordnung der Bedingung, der Einräumung etc. unter die ursachlichen Verhältnisse für die Schüler von Werth sei, das wollen wir hier dahingestellt sein lassen. Uebrigens wird der II. Theil, wenn auch nach dem Wunsche des Verfassers nicht als Vorschule für Rhetorik und Dialektik, Wissenschaften, denen mit einer blossen Wörterzusammenstellung am Ende wenig gedient sein dürfte, so doch als Beihilfe zur Satzlehre mit Gewinn benützt werden können. Und so wollen wir das Werk Lehrern und vorgerückten Schülern zur Kenntnissnahme aufs beste empfohlen haben.

Ansbach. Dr. **Karl Ulmer.**

Lehrbuch zur schnellen und gründlichen Erlernung der englischen Sprache von Dr. Wilh. Zimmermann. Erster Lehrgang, enthaltend eine methodische Elementarstufe und eine systematische Mittelstufe. 9. Aufl. Halle, Schwetschke'scher Verlag. 1865. 244 S.

Grammatik der englischen Sprache. Für den Gebrauch in Schulen, wie auch besonders für den Selbstunterricht. Methodische Anleitung zur Erlernung der Aussprache, der Formenlehre und der Hauptregeln der Syntax. Von Dr. Rudolf Sonnenburg. Berlin 1865. Springer. 342 S.

Der uns vorliegende erste Lehrgang des Zimmermann'schen Lehrbuches darf als ein ganz brauchbares Unterrichtsmittel innerhalb des schon auf dem Titel ausdrücklich abgegrenzten Feldes bezeichnet werden. Ja für solche, denen ein tieferes Eingehen unnöthig scheint, könnte das Buch sogar in diesem Theile schon ausreichen, da das Nothwendigste aus

der Syntax bereits hereingezogen ist. Der Verfasser hebt als wesentliche Eigenthümlichkeit hervor, dass in der methodischen Elementarstufe die Elemente der Formenlehre auf der Grundlage der Aussprache entwickelt werden. Es muss allerdings dankenswerth erscheinen dem Anfänger die Aneignung der Regeln über Aussprache und Accent in der hier gebotenen Weise zu erleichtern. Dass dadurch zugleich das Buch etwas Buntes erhält, ist natürlich unvermeidbar; doch dürften die Vortheile der Methode überwiegen. — Weniger zu billigen scheint es uns, dass der englischen Wortstellung u. dgl. zu Liebe dem Deutschen häufig Gewalt angethan wird. Nicht selten auch vermisst der Schüler in dem jeder Uebung vorangestellten Verzeichnisse ein und das andere Wort. Die Sätzchen, wenn allerdings nicht alle von gleichem Gehalte, sind namentlich in Rücksicht auf die Aussprache meist sehr befriedigend zusammengestellt.

Auch Sonnenburg betont, „dass die Regeln über Aussprache in der Weise auf die einzelnen Lektionen vertheilt sind, dass die englischen und deutschen Uebungsbeispiele sich vom Anfange an nur in dem Kreise solcher Wörter bewegen, deren Ausprache der Schüler gelernt hat. Diese Aufgabe scheint uns in vorzüglicher Weise gelöst. Zugleich liest man mit Vergnügen die Begründung der Orthographie, die, in solcher Weise gegeben, schon im Voraus viele Schwierigkeiten beseitigt. Die Beispiele sind, nach des Verfassers Versicherung, mit geringen am Anfange gebotenen Ausnahmen aus englischen Schriftstellern genommen. Sie zeichnen sich der Mehrzahl nach durch entsprechenden Gehalt aus, wie denn auch die zusammenhängenden Uebungsstücke durch Fernhalten von dem gewöhnlichen Anekdotenklatsch das Buch für höhere Anstalten empfehlen.

H. G.

Oesterreichische Programme von 1864. (Schluss.)

Troppau: 1) „Gallien. nach Cäsars Commentaren“ von Joh. Dassenbacher. Zu dem Zwecke, den Schülern das im Zusammenhange und als geordnetes Ganze darzubieten, was sie in den Commentarien Cäsars als zerstreute Notizen über Gallien gelesen haben, bei denjenigen aber, die erst im Begriffe stehen, Cäsars Commentarien über den gall. Krieg zu lesen, Interesse an der Lektüre derselben zu erregen, spricht der Verfasser unter I von der militärischen, unter II von der politischen Organisation der Gallier, unter III von ihren religiösen Einrichtungen und Anschauungen, unter IV von der Bevölkerung, ihren Sitten und Gebräuchen. — Der Aufsatz ist mit sichtlicher Liebe zur Sache geschrieben. — 2) „Meteorolog. Beobachtungen zu Troppau“ v. J. Lang: Mit lobenswerther Genauigkeit zusammengestellt. (B.)

Wien (Gymn. der Theresianischen Akademie): „Beiträge zur Kritik des Cäsarianischen *bellum civile* und der Fortsetzungen desselben“ von L. Vielhaber. Der gelehrte Verfasser theilt 1) die Resultate der Untersuchung über zwei von ihm verglichene Handschriften mit (*Codex Vindob.* 705 (Schneider *Vind. B. P.*), *Codex Vind. lat.* LX). Ersterer sei aus gleicher Quelle mit den *Voss.* II (α), letzterer, der eine *historia miscellanea* enthält, mit *Pa* verwandt, jedoch so, dass zwischen seinem Vater und dem von *Pa* Mittelglieder liegen; *Pa* aber gehören der *Fam. hauniensis* an. 2) Sehr beachtenswerthe Beiträge zur Kritik einiger (21) Stellen des *bell. alex.* und des *bell. afric.* (B.) — (Schotten): „Witterungsverhältnisse von Dr. Emerich Gabely.“ Im Eingange gibt der Verfasser

den Gegenstand der Meteorologie überhaupt an; geht dann auf die Zusammensetzung der trockenen Luft über; alsdann spricht er von der Feuchtigkeit der Luft, indem er dieselbe als Hauptgegenstand der Meteorologie hinstellt, gibt die Gesetze der Aenderung der Feuchtigkeit der Luft in den verschiedenen Tages- und Jahreszeiten, den Einfluss der Feuchtigkeit der Luft auf das organische Leben überhaupt, und das Pflanzenleben insbesondere an, betrachtet dann den Einfluss der beiden Hauptströme der Atmosphäre (Polarstrom, Aequatorialstrom), auf das Klima und die Witterung, wobei die Bedeutung mehrerer Bauernregeln zur Sprache kommt, und schliesst mit einer ziemlich ausführlichen Betrachtung der Gewitter und deren Erscheinungen (Hagel, Donner und Blitz). Obwohl, wie Hr. Gabely selbst bekennt, die Schrift im Allgemeinen nichts Neues enthält, so hat derselbe doch das eben Erwähnte in einer schönen, verständlichen Sprache und in logisch geordneter Weise vorgetragen, so dass, wie wir glauben, Niemand die Schrift unbefriedigt aus den Händen legen wird. (E.) — (Akademisches Gymnasium): „Quintilian's Pädagogik" v. Prof. Ant. Fleischmann. Ein glücklicher Griff in den reichen Schatz des klassischen Alterthums: eine sehr lesbare Verdeutschung derjenigen Partieen von Quintilian, in welchen dieser die Grundsätze aufstellt, nach denen ein junger Römer die Vorbildung zu einem Redner sowie die Erziehung zu einem sittlich guten Menschen — was ein Redner sein müsse — erhalten soll. 1) Bildung zu Hause; 2) bei dem Grammatiker; 3) bei dem Rhetor. — Aus der „Chronik" des Gymnasiums heben wir hervor, dass der Staatsminister v. Schmerling eigenhändig die Preise vertheilte und dabei Worte väterlicher Ermahnung und Aufmunterung an die Jugend richtete, sowie der Wirksamkeit des Lehrkörpers die vollste Anerkennung zu Theil werden liess. (B.) — (Josephstädter-Gymn.): „Aus drei Jahrhunderten" von Dr. A. H. Horawitz. Ein Versuch, die *Vita S. Severini* aus dem fünften, die *Vita S. Corbiniani* aus dem achten und das Leben des hl. Stephan, Königs von Ungarn, aus dem eilften Jahrhundert, durch den Punkt, den sie alle gemein haben, die Geschichte der Ausbreitung des Christenthums, organisch zu verknüpfen und zugleich die kulturhistorischen Momente nachzuweisen, die in den betreffenden alten Quellenschriften enthalten sind. Am ausführlichsten ist nach diesen zwei Gesichtspunkten die *Vita S. Severini* von Eugippus behandelt, bei welcher die Ergebnisse in 3 Abschnitten, in politischer, kirchlicher und kulturhistorischer Beziehung dargelegt werden; mehr in Umrissen sind die beiden andern Leben gezeichnet. (H.)

Znaim: 1) „Die Anfänge der Stadt Znaim." Von W. Royt. Die Abhandlung erstreckt sich bis an den Anfang des 14. Jahrhdts. — 2) „Einzelne Bemerkung zu Sophocles' Aias und Electra." Von J. Prammer. Es werden etwa 20 Stellen dieser Dramen im Hinblick auf die neuesten Ausgaben derselben von G. Wolff, Schneidewin, Nauck und Wunder mit grosser Mässigung und Sachkenntniss besprochen. (B.)

Auszüge aus Zeitschriften.

Zeitschrift für die österreichischen Gymnasien. 4. Heft.

Erste Abtheilung. Abhandlungen: Die Ereignisse der Jahre 1303—1335 im ungarischen Thronkampfe der Premysliden und Anjous (Fortsetzung und Schluss v. J. 1863 Hft. VIII u. IX) von F. Krones in Grätz.

Zweite Abtheilung. Literarische Anzeigen.

1) Zur Homerliteratur 1) Homers Odyssee von Düntzer. 2) *Homeri Ilias* von Döderlein. 3) XXI. u. XXII. Buch der Ilias von C. A. F. Hoffmann. 4) Nägelsbachs Anmerkungen zur Ilias, herausgegeben von Autenrieth. 5) *De suffixi θεν usu Homerico scripsit Kolbe* empfehlend angezeigt von J. La Roche.
2) Lateinische Grammatik von Lattman u. Müller, angezeigt von Vielhaber.
3) Geschichte Julius Cäsar's, I Band. 4) u. 5) Wandkarten des weimarischen Instituts etc., angez. v. Steinhauser. 6) Die magnetische Drehung der Polarisationsebene des Lichtes von C. Neumann. Angezeigt von J. Stefan.

5. Heft.

Erste Abtheilung. Abhandlungen: Untersuchungen über die Entstehung der Odyssee. II. von Dr. W. Hartel. Zunächst wird der Nachweis versucht, dass μ 374—390 auszuscheiden seien, worin Kirchhoff's These, dass die in ι 565—λ 332, λ 353—μ 446 enthaltenen Abenteuer des Odysseus ursprünglich in dritter Person erzählt waren, ihre Hauptstütze habe. Ferner lassen sich durch die epische Breite recht gut jene Erzählungen des Odysseus erklären, wo derselbe (nach Kirchhoff) das, was er nicht selbst erlebt, für unser Empfinden allerdings zu ausführlich gebe.

Dagegen wird als unmöglich hingestellt, dass derselbe Dichter, der ι 534 die leidenvolle Bahn des Odysseus in dem Rachegebet des Poseidon vorzeichnete und motivirte, bei den einzelnen verhängnissvollern Ereignissen darauf ganz vergesse und nach neuer Begründung suche. Ja das Heliosabenteuer macht den Verlust von Schiffen und Gefährten auf ganz neue Weise vom Zorn des Sonnengottes abhängig. Die Kyklopie erweist sich aber als die ursprünglichere, eben so das Abenteuer mit der Kalypso, das des Dulders Selbstbeherrschung und Ausdauer hervorleuchten lasse, im Gegensatz zur Erzählung von der Kirke, wo man jene Eigenschaften an ihm vermisse. Auch die Lästrygonen seien spätere Zuthat. Die interessante Abhandlung berührt nach Feststellung dieser Hauptsätze noch verschiedene Detailfragen.

Zweite Abtheilung. Literarische Anzeigen.

1) Cornelius Tacitus, erklärt von Nipperdey. 1. Band *Ab excessu divi Augusti* I-VI. Vielhaber in Wien knüpft an die Anzeige der 4. Auflage die ausführliche Behandlung von 22 Stellen aus den Annalen und 2 Stellen aus den Historien.

Correspondenzblatt. Mai 1865.

Aufgaben bei der Prüfung zur Aufnahme in die untere Abtheilung der Kriegsschule. — Entwurf einer zweckmässigen Vertheilung des arithmetischen Lehrstoffes auf die 6 Jahreskurse einer Realschule; v. Ritter. Zu Horaz S. II. 2, 29 von Schnitzer (Rückkehr zur längst gefundenen Trennung des *quamvis* in *quam vis:* Fleisch doch, was du begehrst, ist jenes nicht minder als dieses). — Literarische Berichte, darunter eine Recension von „Des C. Sallustius Werke übers. u. erl. von Dr. E. Cless". 1. Bdchen. 2. Aufl. 1865.

Druck von J. Gotteswinter & Mössl in München.